

Gilcia Maria Salomon Bezerra

A mediação do teatro na formação continuada de professores da rede municipal
de ensino do município de Guarulhos/SP

Doutorado em Educação: Currículo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SÃO PAULO

2009

Gilcia Maria Salomon Bezerra

A mediação do teatro na formação continuada de professores da rede municipal
de ensino do município de Guarulhos/SP

Tese Apresentada a Banca examinadora
como exigência parcial para obtenção
do título de Doutora em Educação:
Currículo, pela Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo sob orientação da
Profa. Dra. Mere Abramowicz.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SÃO PAULO

2009

Banca Examinadora

Dedico esta tese

Aos amados

Paula, Pedro e Tiago

Razão e sensibilidade do meu caminho.

Agradecimentos

À Profa. Dra. Mere Abramowicz, minha querida orientadora, por compartilhar e acreditar em meu projeto. Sua orientação criteriosa e sua amorosidade competente foram fundamentais para o êxito deste trabalho.

Ao Profº.Dr. Alípio Casali, querido professor pelos valiosos momentos de aprendizagens em suas aulas que freqüentei com entusiasmo ao longo do doutorado.

À Profa. Dra. Rita Trindade Stano pela solidariedade e incansável disponibilidade na troca intelectual durante toda caminhada da pesquisa, especialmente por suas contribuições no exame de qualificação para a efetivação do trabalho.

Ao Profº.Dr José Cerchi Fusari, pela generosidade com que se dedicou a análise do exame de qualificação. Suas indicações e observações detalhadas foram de extraordinária valia para o término da tese.

À Profa. Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, pelo olhar atento e pelas sugestões no exame de qualificação. Suas indicações me auxiliaram muito na continuidade e finalização do trabalho de pesquisa.

Às professoras da Rede Municipal de Ensino de Guarulhos pelas trocas pedagógicas e artísticas, por me ajudarem a descobrir a variedade de possibilidades no fazer pedagógico no interior da escola pública.

Aos coordenadores Sônia Rushe e Jorge Spíndola, pelo carinho, atenção e disponibilidade com que me acolheram no Adamastor, pela boa vontade com que me apresentaram o projeto, pela competência e pelo amor contagiante pelo teatro.

Aos assessores Adriana Momma, Robson Rushe e Karin Lucas profissionais da Secretaria Municipal de Guarulhos, pela disponibilidade, pela paciência e boa vontade. Sem a colaboração de vocês seria impossível a confecção deste trabalho.

Ao meu pai Gildes, minha mãe Sônia por serem meu esteio e me ensinarem a lutar. Pelo apoio na caminhada e empreitada durante toda a vida e também durante a minha vinda para São Paulo para o término do doutorado.

Aos meus irmãos e sobrinhos Marcellus; Christiane, Diego, Andrés e Pablo; Nandinho, Anna e Mariana queridas e fortes presenças em minha vida, que me ajudaram a vencer esta etapa.

Ao meu amigo querido Arnaldo Domingues pelo incansável apoio. Por ter me ensinado, cotidianamente, sobre “o que é ser solidário”. Pelas sábias orientações às reflexões de vida decorridas do processo analítico. Orientações estas fundamentais para o êxito deste trabalho.

À amiga Prof^a Ms. Maria Lúcia S. Cordeiro, Malú, por ser minha companheira de luta que juntamente com Adelmo Cordeiro e Sarah Cordeiro me acolherem em sua casa quando da minha mudança para São Paulo. Pelas trocas intelectuais e afetivas sobre as leituras feitas. Pelo apoio valioso e por me ajudar a pensar questões sobre o projeto da tese impulsionando-me a buscar respostas.

À amiga e parceira Fabrícia Helena Rezek de B. S. Campos, pelo apoio incondicional e pela troca de experiências pedagógicas. Pela sua postura de educadora comprometida com a escola, sobretudo a pública, que muito me ajudou no processo de doutoramento com sua amizade e competência.

Às amigas queridas Heleny Abreu e Helena Abreu, educadoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental que desde muito tempo me mostraram a importância de um olhar cuidadoso para “o outro”, pela seriedade feliz com que encaram a profissão.

Aos queridos amigos e educadores Cláudia Rieira e Marcelo Dalla, pelas infindas conversas sobre a tese, sobre projetos pessoais e profissionais. Pela visão positiva e pacífica em relação a vida. Visão esta que me ajuda a depositar esperança na construção de uma sociedade mais justa e mais bonita.

Ao amigo Sérgio Nogueira pelo apoio amoroso e sensível durante a elaboração da tese, pela sintonia partilhada nas leituras poéticas, musicais e teatrais. Pela revisão da tese realizada com tanto cuidado.

Aos amigos Denise Malta e Francislei Dias pela afetividade, amizade e por me apresentarem o universo *clownesco* de uma maneira que só quem tem amor pela Arte pode ver, ouvir, tocar e degustar.

Aos amigos Márcia Salgado e Clévino, respectivamente arte-educadora e Cientista Social que me ajudaram na caminhada de doutoramento através das trocas afetivas e dos diálogos sobre a educação e sobre a vida.

Aos amigos Prof^o Ms. Rodrigo Amorim, a Prof^a Dr^a.Cleonice e Prof^a Dr^a.Adriana Silene, educadores da área de Língua Portuguesa que durante o processo de elaboração da tese se fizeram presentes com a amizade, a troca de experiências e a partilha no amor pela cidade de São Paulo.

Ao amigo Prof^o Ms. José Renato Noronha, ator por me instigar a manter viva a crença no potencial da Arte do teatro como meio e fim transgressor da ordem estabelecida.

Aos amigos Ricardo Ribeiro e José Márcio Costa ator e educador, respectivamente, cujos olhares sobre a Arte, a Educação e a vida melhoraram o meu. Pelo diálogo, carinho e amizade.

À companheiras de docência Prof^a Dr^a.Eliana Ribeiro, Prof^a Ms Isilda Lozano, Prof^a Ms. Maria Isabel Moniz e Prof^a Ms. Carla Rizzo, pela competência e compromisso com a *professoralidade*. Pela amizade construída e por tornarem o meu cotidiano profissional melhor de ser vivido.

À Capes, pelo apoio e incentivo à pesquisa.

Resumo

Esta pesquisa aborda a importância da arte do teatro em um construto curricular crítico para formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A investigação se desenvolveu a partir do acompanhamento de professores da Rede Municipal de Ensino do Município de Guarulhos/SP, que passam pela experiência do teatro em sua formação continuada. O *locus* escolhido para a pesquisa foi o Centro Municipal de Educação Adamastor, local onde se concentra a maioria das atividades referentes a formação dos professores. Para o desenvolvimento desta pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa e estudo de caso. Foram analisados documentos da Secretaria da Educação do Município em estudo, destacando-se o Projeto Político Pedagógico e os projetos nele inseridos. Os dados coletados apontam no sentido de que o espaço-tempo escolar se apresenta em um ambiente de afetividade e dinamismo emocional e exige exercício de reflexão e práticas de vivências significativas. Observamos que a dinâmica do teatro experimentada pelos professores é capaz de ampliar os horizontes conceituais e práticos dos mesmos sobre a aprendizagem e o ensino. Chamamos a atenção para o fato de que a formação continuada de professores não se reduz apenas na aquisição de conhecimentos conceituais, ela também necessita da aquisição de conhecimentos procedimentais e atitudinais. A formação continuada pode vir a possibilitar uma transformação pessoal diante da vida. Acompanhar este movimento de formação dos professores nos apontou a necessidade da mudança no modo de encarar o saber-fazer na prática cotidiana, valorizando-a. O processo do Projeto de Teatro na Escola, no qual os professores que experimentam o teatro em sua formação estão inseridos, se mostrou transformativo tanto pessoal como profissionalmente e isso nos indica que esta via pode vir a possibilitar a emergência de um novo “sujeito social”. Um sujeito mais participativo e por isso mais reflexivo; mais consciente de seu corpo e por isso menos mecanizado; mais consciente sobre a importância da intervenção pedagógica e por isso mais competente; mais apropriado de ferramentas pedagógicas e por isso mais habilidoso; mais sensível ao “outro” e por isso mais humano.

Palavras chaves: 1. Currículo; 2. Formação continuada de professores; 3. Teatro; 4. Prática pedagógica; 5. Projeto Político Pedagógico.

Abstract

This research is concerned to theater art importance within the building of a critical curriculum for teachers training on Kindergarten and Primary School. It was carried out monitoring Guarulhos/SP teachers who have been experienced theater their own non stopping education process. The *locus* chosen for it was the Centro Municipal de Educação Adamastor, where most of the activities related to teachers training are developed. A Qualitative Approach and Case Study were chosen for doing it and Guarulhos Department of Education documents were analyzed, highlighting the Political Pedagogical Project and the projects therein. Obtained data showed school space and time consists in an environment of affectivity and emotional dynamism wich requires reflection and meaningful experiences. It was found that teachers theater playing allows them to wide their learning/teaching concepts and practical work. Teachers' non stopping education process concerns not only to conceptual knowledge but also requires procedural and performing knowledge acquisition and it may enable teachers see their own lives through new different point of views. Coming along with those teachers made clear that the daily school practice has to be given more value. The Projeto Teatro na Escola process allows teachers who take part of it to, showed meaningful changes both personally and professionally and it indicates theater practice may allow the birth of the new "social subject". A more participative and therefore more reflexive subject; a more aware of his body and therefore less automated one; more aware of the importance of pedagogical intervention and therefore more competent one; a more educational tool skilled and therefore more cunning one; a more sensitive to "the other" and therefore more human one.

Key Words: 1. Curriculum; 2. Teacher non stopping education process; 3. Theater; 4. Pedagogical practice; 5. Political Pedagogical Project.

Sumário

Introdução.....	12
Capítulo I	
A Pesquisa e seu Problema.....	28
Capítulo II	
Apurando o olhar: Qual a necessidade de arte na sociedade?.....	36
2.1 Contextualizando a necessidade da arte na relação do ser humano com o mundo e com o outro.....	40
2.2 Contextualizando o foco: uma visão histórico-crítica sobre o teatro e a construção do conhecimento.....	44
2.3 A experiência teatral como experiência didática: Um lugar para o teatro na escola.....	54
2.4 Construindo uma rede de significados - o currículo como função prática e social.....	58
2.4.1 A boniteza e a decência: categorias inerentes ao Currículo.....	69
2.4.2 A formação continuada de professores: possibilidades de aprimoramento das potencialidades humanas.....	74
Capítulo III	
Definição e Delimitação do Problema de Pesquisa.....	80
3.1 Abordagem e Desenvolvimento da Pesquisa.....	80
3.1.2 O <i>Locus</i> : Centro Municipal de Educação Adamastor	85
3.1.3 As Etapas da Investigação e as Técnicas de Coleta de Dados	92

3.2 Contextualização do Campo de Pesquisa.....	97
3.2.1 Perfil do Município de Guarulhos.....	98
3.2.2 O Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do Município de Guarulhos.....	99

Capítulo IV

As reverberações do teatro na formação continuada de professores	104
4.1 Vivenciando o currículo da “Arte teatral” no Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Guarulhos.....	106
Considerações Finais	137
Bibliografia	144
Anexos.....	152

Anexo I - Projeto da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos: Desenvolvimento e Aprendizagem dos Educandos da Rede Municipal de Educação de Guarulhos: A Contribuição das Artes e Línguas como Currículo.

- Listagem Geral dos cursos de Arte Educação/Línguas/Temáticos (Secretaria Municipal de Educação DOEP/SME/PMG).

Anexo II - Mapa e gráficos das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental que compõem a Rede Municipal de Ensino de Guarulhos e Censo escolar 2007.

Anexo III - Jornal “Circulação” destinado aos Educadores da Rede Municipal de Educação de Guarulhos.

Anexo IV - Fotos da 5ª. Formação dos Formadores – Projetos de Artes, Línguas, Temáticos e Educação Profissional da Rede Municipal de Educação de Guarulhos - PMG/SME/DOEP.

Anexo V - Relatório de Avaliação do Projeto Arte-Educação: Processos Educativos através do Teatro.

Anexo VI - Convites de atividades realizadas pela SME: Semana de Arte, Ciência e Tecnologia; Semana da Educação; Festas das Nações; Semana de Contar Histórias.

Introdução



Caminhada – Evento que inaugura a 6ª Semana de Educação de Guarulhos

“Todas as Artes contribuem para a maior de todas as Artes, a Arte da Vida”

Bertold Brecht

IMPRESSÕES SOBRE O DRAGÃO

O diretor teatral pede para todos sentirem a música e eles começam a dançar cada um a seu jeito. É impressionante como os professores-atores se olham, e esse olhar me parece, é de reconhecimento. Eles não se preocupam com o julgamento. A impressão é a de que buscam sintonia. Cada um dança a sua maneira, até formar o dragão.

Há cadência, ritmo, concentração... O diretor diz que o dragão é a vida da peça e por isso não podem deixar de fazê-lo. Cada um do seu modo, cada um de uma forma, sem entraves aparentes. Eles realizam. Há, naqueles corpos, uma tentativa de seguir o ritmo de todos e ao mesmo tempo cada um o seu, porque o dragão pede isso, diz o direto. Enquanto isso penso que a vida pede sinergia e respeito.

A diretora teatral pede para amolecer o corpo.

A vida contemporânea testa-nos a capacidade de resiliência...penso eu de novo...

Grita o diretor: Sintam a música!

Para viver é preciso sensibilidade compassada... a vida reverbera...

O dragão é formado e todos vão num ritmo só, fazem parte do mesmo espaço, compõe um mesmo cenário, pertencem a um mesmo grupo.

(Impressões da pesquisadora sobre o ensaio de uma peça teatral em construção com professores da rede municipal de ensino participantes do Projeto Teatro. Adaptação de “Dom Quixote de La Mancha” de Miguel de Cervantes)

Há tempo ouvi dizer que quando se conta uma história, pode existir neste contar certo encantamento; e o relato pode vir envolto em uma poética. Pensando assim alerta que os relatos presentes neste intróito podem, porventura, estar açucarando em demasia a realidade. Ainda assim desejo relembrar, recriar e reviver, de certa forma, o sentido e o significado da educação, da preocupação com o “outro” e da arte na minha vida. Esta introdução tem o intuito de me colocar como sujeito da minha história e assim revelar-me como pesquisadora.

Nasci em plena ditadura! A importância dada por mim a esse fato se deu há pouco tempo, talvez concomitantemente à consciência de que era necessário lutar por liberdade a qual já estamos condenados, segundo o filósofo e teatrólogo francês Sartre. Pois bem! *Libertas Quæ Sera Tamem!* Hoje penso que lutar pela liberdade é a necessidade que me levou ao desejo de ser professora, desde muito pequena na cidade de Itajubá interior de Minas, onde nasci e me criei.

As mais recorrentes lembranças que tenho da infância eram as brincadeiras de escolinha onde eu sempre representava o papel daquela que dava as lições, as tarefas, as broncas e o carinho aos amigos que se aventuravam como meus alunos. Às vezes me sentia estranha por não gostar tanto de brincar de pique, de mamãe da rua, de queimada. Minha brincadeira era ter um pedaço de tijolo e deixar que minhas mãos, quase autônomas, rabiscassem o chão do passeio da calma rua da minha casa.

Recebi uma educação conservadora. As montanhas de Minas ao mesmo tempo em que protegem deixam isolado e ensimesmado quem nela se abriga. De outro modo, com suas curvas sinuosas e seus topos que se encontram com o céu, sempre aguçam uma curiosidade fronteiriça. As montanhas também são capazes de fazer homens e mulheres versáteis. Não por acaso compositores primorosos como Milton Nascimento, Beto Guedes, Lô Borges, Flávio Venturini, entre outros, por meio de suas palavras, melodias e acordes, passam por linhas tão irregulares assim como as montanhas de Minas. Essa configuração geograficamente poética compõe as belas produções musicais mineiras e também compôs em mim ousadia e coragem.

Sou filha de mãe mineira e pai paraibano que adotou Minas como sua terra. A terceira de quatro irmãos. O mais velho, poeta, que em sua luta a favor da vida, me ensinou que para se viver de verdade há que se ter amor sem medidas. Minha irmã enfermeira juntamente com

meu cunhado, figura generosa, e dois amados sobrinhos -sendo um deles meu afilhado que lá de Santa Cruz de La Sierra, Bolívia, onde moram, se fazem presentes em minha vida de uma maneira muito forte. Por fim, o caçula dos irmãos que, desde muito cedo mostrou a que veio, é poeta, “cantor”, ator e professor de Literatura Espanhola na *UNIMONTES*, no sertão de Minas Gerais. Tem como companheira uma corajosa e inteligente mulher, professora de Filosofia, e juntos me deram amorosamente de presente uma doce sobrinha.

Meus pais são autodidatas. Minha mãe, sem concluir os estudos do primeiro grau é exímia conhecedora de História e leitora compulsiva de clássicos da literatura brasileira e estrangeira. Escritores como Érico Veríssimo e Gabriel Garcia Márquez, conheci vendo-a ler e ouvindo-a falar sobre eles. Meu pai é poeta desde 12 anos de idade, porém, se graduou em Letras somente em 1990 quando também eu me graduava em Pedagogia. Possui uma vasta produção de trabalhos literários: poemas, prosa, letras de música, algumas gravadas; textos e roteiros para peças teatrais. É autor de dois livros editados e outros ainda inéditos. Atualmente o que meu pai mais gosta de fazer é visitar as escolas, especialmente as públicas, e conversar com alunos e professores sobre a criação poética. Minha mãe segue sendo sempre esteio, crítica incentivadora e, portanto, “co-autora” de suas poesias.

Durante um longo período da minha infância, ao amanhecer, meus irmãos mais velhos e eu acordávamos e íamos para escola. Neste momento as poesias do meu pai iam dormir, assim como as funções teatrais de Madrid no século XVI que terminavam pouco antes do pôr-do-sol. O breve encontro dos estudantes e da poesia se dava no crepúsculo matutino.

O crepúsculo, segundo Marcos Ferreira (2004) professor doutor da Universidade de São Paulo, é difuso por excelência, limítrofe, onde, efemeramente, há o encontro da noite com o dia. Ao rever minha história e pesquisar sobre a influência da arte na escola, penso que o encontro desta com aquela ainda é difuso e efêmero, tangenciando-se de forma crepuscular. O cenário da arte foi construído por mim dentro da minha casa, uma vez que na escola o que eu experimentara em arte se fazia distante e sem sentido.

A arte, em tempos de repressão, somente apareceria nos cadernos de desenhos geométricos ou nas poucas peças de teatro encenadas nas aulas de Religião ou Educação Moral e Cívica. A arte para mim, embora crepuscular, era familiar e aparecia ora nos escritos do meu pai, ora no café com leite preparado pela minha mãe; ora em nossa marcha rumo á escola, ora no encontro transitório desses movimentos.

A figura da minha mãe é de fortaleza e alegria e do meu pai de poeta. Esse cenário povoou minha infância e início de adolescência. Uma representação do meu imaginário, já pré-adolescente, é a de acordar a noite e encontrar com meu pai e seus parceiros escrevendo e compondo músicas ou das visitas de cantadores à minha casa. E as cheganças, devagarzinho, se transformavam em noites e dias de festa mineira com sabor de causos, cantorias, poesia e muita prosa.

Creio que a arte em minha vida não se deu somente por meio de meus progenitores. Quando pequena acompanhava meu avô materno na ida à roça. Eu dormia em sua casa em uma cama ao lado da sua. Gostava de ouvir, avô e avó, rezando o terço antes de dormir, aquilo soava para mim como um mantra e eu adormecia segura. Acordávamos às 4 horas da manhã, tomávamos um café preparado por ele: bolacha de água e sal, gelatina incolor e ovo cru, conhecido por todos da família como “bacumbré”. Depois do “bacumbré” seguíamos de jipe pelas estradas, ainda escuras, cheias de árvores e segredos de Minas rumo à Santa Rosa – bairro da zona rural onde se localizava a roça do meu avô. O contato com as árvores, o colorido das frutas penduradas ao pé, a figura do meu avô, davam também sabor, cor e poesia à minha infância. O exercício de caminhar por pastos e matas era extraordinariamente uma rica experiência cinestésica, corporal e poética.

Outra lembrança que marcou minha infância de forma lírica foi o contato com a minha avó paterna. Com sotaque diferente do mineiro, aquela forte nortista era habilidosa bordadeira. A forma como suas mãos criavam no tecido figuras ornamentais era mágica aos meus olhos. Lembro-me, sobretudo, do silêncio enquanto bordava e das flores guarnecidas em panos limpos. O linho branco se transformaria em uma toalha de mesa, um pano de bandeja ou um jogo de lençol. Pequena e maravilhada eu olhava os feitos da minha avó. O que me intrigava era a paciência que tal ofício exigia e os resultados de mãos tão talentosas.

Com quatro anos ingressei na escola, no ano de 1969. No pré-escolar, em 1971, aos seis anos, estudei em uma escola particular *Colégio XIX de Março* e me lembro muito de como a professora era bonita aos meus olhos. Meus colegas eram o ponto máximo do meu dia.



Pré-escolar - Colégio XIX de Março - Itajubá/MG

Recordo-me de um dia quando a professora chegou à classe com uma caixa. Era uma caixa de sapato fechada. Eu logo me levantei da carteira e me lembro da expressão de seu rosto ao me dizer: “Vá sentar, menina lambida!”¹ Detesto criança lambida!” Eu abaixei a cabeça e obedeci envergonhada.

Com certeza essa professora, quase imaculada aos meus olhos, não tinha consciência nem de sua importância para mim, nem de que a curiosidade é mola mestra da aprendizagem. Recordo-me dela pegando novamente a caixa para mostrá-la “na hora certa” a todos nós. Não me lembro o que havia dentro. Outros professores, mais tarde, trataram de aguçar minha “lambidagem”, como diria Freire, aguçar minha curiosidade epistemológica e o meu desejo de ser professora.

A partir da primeira série ingressei na escola pública, *Escola Estadual Major João Pereira*, onde passei a maior parte da minha trajetória escolar. Com a alfabetização já iniciada cursei a primeira série do Ensino Fundamental, naquela época chamado de primário, com a cartilha “*O Barquinho Amarelo*”. Estudar para prova e prestar atenção às aulas fazia de mim uma aluna mediana.

¹“Menina lambida”: expressão mineira para expressar menina curiosa em demasiado, enxerida, intrometida.

Em 1976 iniciei a 5^o série do Ginásial, hoje Ensino Fundamental. Lembro-me, com muito gosto, de uma viagem de trem que fizemos com a professora de Português. Como esse passeio me marcou! O balanço do trem, os vagões, a impressão nítida de que as árvores passavam e de que as cidades e vilarejos nos cumprimentavam. A sábia professora aproveitava a viagem para nos ensinar coisas como as sinalizações da estrada de ferro, os nomes das cidades pelas quais passávamos e algumas músicas que embalavam nossa viagem. Um diálogo, que permeava a natureza, fazia a história e aprimorava a nossa relação com aquela professora. O passeio acontecia juntamente com um vernissage composto pelos quadros pintados através das janelas do trem.

Outras paisagens, não tão belas, também fizeram parte da minha escolaridade e de certa forma me diziam, hoje percebo, como era a professora que eu não queria ser. Lembro-me que na mesma série, havia uma professora de História que me fazia detestar a disciplina. Com cara fechada e sempre de costas para nós. A professora tinha o costume de escrever suas enfadonhas e enormes cópias no quadro, aquelas situações e pessoas distantes e sem sentido. Somente anos mais tarde fui descobrir o quanto gosto da área de História e hoje, quanto mais a conheço, mais me reconheço.

Aos treze anos, em 1978, comecei a participar de uma comunidade de jovens na Igreja Matriz Nossa Senhora da Soledade. Logo ocupei o papel da líder do grupo. O fato de liderar um grupo de adolescentes em orações e palestras, dentro de uma instituição, me trouxe responsabilidades desde muito cedo. Ali esculpia-se em mim a professora que eu viria a ser. Logo assumi aulas de catequese e coordenação da catequese paroquial. Fazíamos teatro com as crianças, jovens e com a comunidade. Percebo agora que essa era a maior expressão de comunicação que tínhamos.

Ingressei no Colegial, hoje chamado de Ensino Médio, em 1980 e ao final do primeiro ano, quando fui aprovada para o ano seguinte, decidi frequentar o Curso Normal, recém chamado de Magistério. Isso não se deu de forma mágica, foi um desassossego que a muito me acompanhava, mas só ali, naquele momento se manifestava concreto em coisas pouco concretas, como o desejo de ver o mundo melhorar e o sonho de fazer algo por alguém: ensinar. Então, me despedindo da *Escola Estadual Major João Pereira*, em 1981, me matriculei no *Colégio Sagrado Coração de Jesus*. Logo de início me identifiquei com a linguagem, os livros, as disciplinas e os temas nelas abordados, porém a maior identificação era com o objeto de estudo: a educação do ser humano.

Era isso mesmo: eu queria ser professora!

“Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura toma parte é um tempo de possibilidade e não de determinismo.” (FREIRE, 1998)

É este "gostar de ser gente" que permeia toda minha vida escolar e profissional, alimentando-me a acreditar que seja possível construir um espaço para a educação, numa perspectiva libertadora.

Participei no ano de 1982, de um trabalho voluntário num bairro recém construído na minha cidade natal, era o bairro Novo Horizonte popularmente chamado “Água Preta”. O fato de dedicar horas da minha semana aos moradores daquele bairro periférico me deu uma noção estética do que é ter um lugar “feio” para se morar. A escassez de recursos, a sujeira, o esgoto a céu aberto, a falta de comida, de roupa, traduzia para mim a falta de possibilidades e a negação das escolhas, condições nas quais se encontram a maioria da população brasileira. A maior miséria humana é não saber-se “futuro”; é não acreditar na condição de poder sair do lugar onde se está. Álvaro Vieira Pinto, importante filósofo brasileiro autor dentre outros, de “Ciência e Existência” (1969) nos diz: “A primeira condição para o escravo sair da condição de escravo é saber-se escravo”. Aumentava em mim a necessidade de lutar por um mundo mais bonito e mais justo.

Terminei o magistério em 1983 e, no ano seguinte, comecei a trabalhar como professora de Ensino Religioso na *Escola Estadual Carneiro Júnior* que tinha por volta de 650 alunos do Ensino Fundamental. Foi nesta escola que eu pela primeira vez assinei um contrato como professora. A experiência de ter tantos alunos logo em início de carreira fez com que eu lançasse mão da arte como recurso pedagógico. Todo final de bimestre encenávamos peças, precariamente dirigidas por mim. As histórias eram revividas no palco e apresentadas no anfiteatro da escola.

Em 1985 trabalhei com menores abandonados que residiam em um abrigo chamado *Dona Lourdes Guimarães*, no centro da cidade de Itajubá/MG. A classe era multisseriada e os alunos com muitas dificuldades de aprendizagem. Contando mais com a intuição do que com qualquer teoria pedagógica, havia momentos em que eu nem sequer conseguia me comunicar com os alunos. Então arrisquei trabalhar as aulas por meio de cantos e teatro. Esta turma pertencia à *Escola Estadual Rafael Magalhães*, porém, as aulas aconteciam no próprio orfanato onde as crianças moravam. Ali também viviam algumas mães destes meninos e meninas que, por não terem condições de subsistência, nem para elas próprias, eram abrigadas

pelo orfanato. As aulas transcorriam com dificuldades e muitas intervenções, porém eu percebia que de alguma forma me identificava com aquele trabalho, e a arte era uma via do vínculo com aqueles alunos. Cantar e representar incentivava-nos a seguir adiante e o ensinar-aprender ficava mais prazeroso e possível.

Em 1987, trabalhei com o Método Paulo Freire para Alfabetização de Adultos na *Escola Estadual Carmo Cascardo*. Meus jovens e não tão jovens alunos faziam parte de um universo novo para mim, porém eu sentia que este “novo” era algo de muito familiar. O cansaço se misturava com a vontade e a avidez com que queriam aprender e as dificuldades acabavam por serem transpostas, dando lugar à felicidade de entender, ainda mais, o mundo já tão entendido por eles.

Eu sentia que o não entendimento sobre as letras e o risco de não se fazerem entendidos, fazia-os frágeis a qualquer movimento meu que acreditssem ser negativo. Não era difícil flagrar o desânimo, que sempre vinha à tona. Mas eu também acompanhava a brava insistência e a teimosia mineira de acreditar que a vida pode ser melhor.

Eu procurava aproximar ao máximo o mundo da leitura com a vida deles: o trabalho na lavoura, no pesqueiro, na distribuidora de gás e nos afazeres domésticos. Havia naquele grupo um “querer saber” que superava qualquer sentimento antes experimentado por mim. Eu os sentia como sinto os *Girassóis* de Van Gogh: uns já murchos, mas extraordinariamente mais amarelos que os novos. Eu seguia minhas aulas tendo-os como incentivadores da minha professoralidade.

Sou mãe de três filhos, uma menina e dois meninos que fazem o significado e o sentido da minha vida. É redundante dizer que com eles aprendo a caminhar. A maternidade me aproximou de um espaço-tempo de sensibilidade e a partir deles tive certeza de que estou no mundo para aprender a amar. Ter filhos é para mim motivo de refletir sobre a vida, o futuro e o humano. Em toda minha trajetória eles me acompanham. Durante a infância deles tínhamos o hábito, dentre outros, de contar histórias, cantar música e fazer teatro de sombra. Sempre que se empolgavam com um personagem, quer fosse de um livro de histórias, de filme, de histórias em quadrinhos ou de desenhos, eu incentivava-os a assumirem aquela representação. Então, lá estavam encantados pelas tramas de aventuras, dramas e romances. Assumiam um papel, uma personagem, e ficavam dias e dias vestidos e caracterizados com as fantasias. E por algum tempo permaneciam: a princesa com vestido cor-de-rosa e coroa; o menino maluquinho com direito a panela de pudim na cabeça, camiseta azul e roupão

amarelo; ou o Chaplin que, adormecendo, deixava a bengala ao lado da cabeceira para ser usada no dia seguinte logo nos primeiros raios de sol.

Com a preocupação de dar-lhes uma boa escola, decidi trabalhar em uma recém inaugurada, a *Pré-Escola Algodão Doce*. Comecei como professora e em seguida fui chamada para a Coordenação Pedagógica. Segui sendo professora e coordenadora. Importante evento, nesta época, foi a elaboração e execução do projeto “Conversando com os Pais”: um grupo de estudos que era realizado sob minha coordenação. Nos encontros conversávamos sobre educação, sexualidade, papel dos pais, papel da escola. Realizamos, com uma curiosidade ingênua que aos poucos se transformava em crítica, o estudo do livro “Sem Padecer no Paraíso”, da pedagoga Tânia Zagury (2000).

Em 1994 assumi como coordenadora e professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do *Colégio de Itajubá*, local onde meus filhos mais velhos estudaram até o exame vestibular. Trabalhávamos em trio: eu, como Coordenadora do Ensino Fundamental; a Coordenadora da Educação Infantil e a Diretora Administrativa. Havia uma sinergia muito grande no nosso trabalho. Realizamos um ousado projeto, a criação do CECI - Centro Educacional Colégio de Itajubá - em que organizávamos congressos e palestras, trazendo à nossa cidade grandes nomes da educação no Brasil.

No ano de 1997 o *Colégio de Itajubá* foi comprado por um empresário e fui chamada a ser Diretora Administrativa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O proprietário fizera mudanças e a cabeça do organograma da escola, agora, compunha-se de Diretoria Geral, Administrativa e Pedagógica. A sintonia extraordinária que havia entre mim e a diretora pedagógica fez-nos caminhar no sentido de levar a um sonho de uma escola onde os alunos pudessem se sentir felizes. Conseguimos efetivar muitos projetos como o da “Escolinha de Futebol”, o “Canto Coral” e o de “Inclusão de Portadores de Necessidades Especiais”. Tínhamos em nossas turmas quatro alunos portadores de necessidades especiais, o que para a época era uma grande abertura. Ainda não ouvíamos falar na prática de Inclusão Escolar. A sintonia entre as direções administrativa e pedagógica foi fundamental para o pedido de demissão em conjunto quando, o então diretor proprietário da escola, não mais permitiu a continuidade do projeto. Era um projeto tímido e simples, porém arrojado. No final da década de ‘90 a educação de crianças portadoras de necessidades especiais ainda era alvo de opiniões contraditórias, e o Estado se esquivava de encarar este tabu. A justificativa dada pelo diretor era que essas crianças não seriam aprovadas nas avaliações do vestibular.

Ainda que distante da rotina escolar, em 1999, decidi por dedicar-me as leituras sobre educação com interesse de continuar meus estudos. Até então havia me graduado em Pedagogia (1990) com habilitação em Supervisão Educacional e Orientação Pedagógica. Havia feito também um *latus sensus* em Administração Escolar. Era momento de iniciar o mestrado. Juntamente com os estudos, naquele ano comecei a fazer aulas de canto com um importante regente de corais da cidade, porém troquei as aulas solitárias de canto pelos encontros no canto coral que aconteciam no SESI/Itajubá, pois, para mim não bastava o contato com a música, eu sentia necessidade de pertencer a um grupo.

No ano de 2000 assumi o cargo de Orientadora Educacional² na *Escola Estadual Wenceslau Brás*. Era uma escola de periferia de Itajubá. Empolgava-me com a idéia de trabalhar em tal realidade, através do SOE – Serviço de Orientação Educacional. Construimos o “Projeto Oficinas” em que os alunos em sua maioria rotulados de ‘alunos-problemas’, ministravam e participavam de aulas de violão, teatro, dança e canto coral. Foi nesta ocasião que ingressei no mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; e sob a amorosidade da competente professora doutora Mere Abramowicz, realizei minha pesquisa que se intitulou “*O cotidiano de uma escola pública mineira de periferia - Recriando a escola a partir das resistências dos educandos e da atuação do educador como mediador*”.

No mestrado tive a interlocução primorosa de uma conterrânea amiga, professora doutora Rita Trindade Stano, sempre receptiva para discutir e auxiliar-me nos questionamentos epistemológicos surgidos.

A busca pelo autoconhecimento, impulsionada pelo mestrado, levou-me ao divã de um profissional, em São Paulo, a quem considero uma das pessoas, entre as que conheço, com maior senso de alteridade. O processo analítico tem sido desde então um dos responsáveis pelo meu crescimento profissional e pessoal.

Nesta época comecei a ministrar aulas no Ensino Superior e coordenar o Curso de Normal Superior na Fundação Presidente Antônio Carlos, em Itajubá/MG. Dentre os acontecimentos marcantes no mestrado, destaco dois. Primeiro: a participação com a professora doutora Ana Saul da Cátedra Paulo Freire, uma experiência bastante produtiva que me aproximou dos pressupostos freireanos adensando, ainda mais, minha tomada de posição na luta a favor da escola pública e por uma educação para libertação em que todos os

² Em 1999 havia prestado um concurso para Orientadora Educacional e no ano de 2000 fui chamada a ocupar o cargo.

envolvidos sejam sujeitos históricos. Segundo: a formação de um grupo de estudos, partilhas e discussões sobre as aulas. A coletividade, no grupo composto por seis colegas de mestrado, incentivou-nos a prosseguir, ainda que a cada dia nos conscientizássemos, mais e mais, da árdua tarefa de educadores na realidade brasileira. Nossos encontros eram extremamente profícuos e prazerosos.

Durante o mestrado participei de dois “Colóquios Paulo Freire” na *Universidade Federal de Pernambuco* e lá, naquela ocasião, falei sobre a Ética em Paulo Freire.

No ano de 2005 ingressei no doutorado, também sob orientação zelosa e experiente da professora doutora Mere Abramowicz.

Durante o doutorado tomei a decisão de me mudar para São Paulo, fato efetivado pelo apoio de uma amiga extremamente amorosa e generosa, para poder realizar com mais dedicação minha pesquisa e meus estudos. Desde então, estou ministrando aulas em duas universidades da megalópole. O evento da mudança de cidade e estado é consequência do desejo de me apropriar, cada vez mais, da condição de sujeito da minha própria história com a coragem de quem trilha o caminho da autonomia e faz disso um projeto real e concreto de vida. A vinda para a cidade de São Paulo acurou minha sensibilidade. A ida cada vez mais constante a teatros, cinemas, shows, exposições permitiram-me aprimorar o olhar para arte.

Estar em São Paulo, com sua composição caótica, é estar no olho do furacão. Uma cidade que ao mesmo tempo acolhe a todos do mundo, repulsa os que nela moram, por sua violenta realidade. Estar em São Paulo é estar no meio da contradição. É assistir a um lindo show na rua e perceber uma briga a alguns metros, tudo ao mesmo tempo. Um lugar que acaricia e agride. Um espaço/tempo de convivência diária e constante com pessoas amáveis ou agressivas. Uma urbe com acesso permanente a eventos culturais e convivência das diversidades. Estar em São Paulo é encarar a vida de frente. E como Caetano, aprendi logo a “chamá-la de realidade, o avesso, do avesso, do avesso, do avesso”.

O meu olhar estético foi lapidado por uma cidade que é bela em seus detalhes, monumentos, casarões, árvores centenárias. A história passada e recente do Brasil retratada por escultores e grafiteiros faz de São Paulo o mais belo quadro visto por mim até agora. Se me afasto do ar puro das montanhas, que tanto prezo, ganho um corpo mais sensível e pernas fortes sobre as quais caminho agora.

Ao cursar o doutorado participei das disciplinas do professor doutor Alípio Casali, com quem já havia estudado no mestrado disciplinas relacionadas à Ética (Freire e Dussel) – intituladas Modernidade I e II. Os encontros me deram subsídios teóricos profundos sobre a questão da alteridade, do marco da Modernidade e suas conseqüências. Lembro-me que na avaliação de final de curso de uma das disciplinas, confessei, parafraseando Chico Buarque em sua composição *Carioca*: estas aulas “quase arrombaram a retina”, fazendo alusão ao grau de conscientização sobre a condição humana que aqueles encontros haviam me proporcionado. Professor Alípio tem acompanhado, de certo modo, minha trajetória e não foram poucas as vezes que recorri a ele para conversar sobre questões e dilemas éticos em minha vida profissional, sendo sempre prontamente atendida com atenção e zelo.

Hoje, ainda doutorando-me na cidade de São Paulo, iniciei minha participação em um grupo chamado de *Clowns Duberrôt* cuja “troupe” é constituída de amigos muito importantes na minha trajetória paulistana. Ainda sem saber atuar, ouço minha intuição me dizer que o palco será um espaço a ser explorado por mim nos próximos anos. Em solidária combinação e incentivo um amigo e eu nos matriculamos em um curso para atores iniciantes. As aulas começam em março. Pretendo aprofundar a influência do teatro em minha professoralidade. Eis o prosseguimento da pesquisa como experiência de vida!

Estes são conhecimentos de *saberes feito* (FREIRE, 2000), pelas minhas elaborações, pelo enfrentamento das dificuldades, pela construção das relações interpessoais e epistemológicas, pelas alegrias, tristezas, angústias e prazeres. Sentimentos, sentidos e significados, que dão razão à nossa luta pela construção de um mundo mais dialógico, mais bonito e mais decente de ser vivido, e certeza de que a educação de alguma forma pode contribuir para todos viverem em uma sociedade mais justa, em que todos partilhem da criatividade exigida pela vida e com a máxima dignidade possível de tudo quanto a vida possa nos oferecer. Para que todos, principalmente os que ainda não têm, tenham a possibilidade de saborear plenamente a arte de viver.

A partir da minha experiência pessoal e com a presença, desde a infância, da arte e o entorno feito das tantas poesias, o presente trabalho nasce dos questionamentos surgidos a partir da minha dissertação de mestrado (2004) onde discutimos sobre “*O cotidiano da escola pública de periferia: sua complexidade e suas possibilidades*”. Este cotidiano foi apresentado a partir dos aspectos potencialmente conflituosos da relação pedagógica - *as resistências*:

recusa de alguns alunos ou grupos de alunos em aceitar a autoridade pedagógica do educador, que ocorrem no interior da escola.

A referida pesquisa desvelou, através das relações interpessoais observadas, as formas preconceituosas e rotuladas de tratamento dadas aos alunos resistentes à autoridade escolar, os chamados “alunos-problema”. Esse desvelamento colaborou com o exercício atual de pensar as possibilidades de superação de tais situações, a fim de buscar uma vivência da ética e estética no processo educativo do cotidiano escolar. As formas de tratamentos evidenciaram a distribuição de poder da sociedade e o papel social da escola, muitas vezes, reafirmando e reforçando uma sociedade desigual e injusta. Isso se mostrou de forma clara, encarnada no preconceito, no desrespeito, na exclusão e em tantas outras situações de impossibilidade de produção, reprodução e desenvolvimento da vida.

Transcorridos alguns anos, sentimos a aceleração desse processo de desumanização da sociedade, da escola e experimentamos, de forma cada vez mais explícita, professores e alunos em uma relação assimétrica de controle, de poder e opressão nas salas, pátios e nos corredores da escola, como traços desenhados na arquitetura dos panópticos³ de que, há três décadas, nos alertava Foucault (1993).

Ainda na dissertação de mestrado (2004), partindo de referenciais da teoria crítica da educação, as análises do cotidiano escolar e das resistências apontaram para a necessidade da construção de um currículo que supere as situações de rótulos, preconceitos e discriminações.

As resistências apresentadas por alguns alunos como relações contraditórias, entre educandos(as) e educadores(as), apareceram nas atitudes de oposição como a revolta ou o desinteresse que esses alunos mantinham em relação à escola, representando-os através de atitudes de enfrentamento ou rebeldia. Assim como Giroux (1986) acreditamos que é necessário encará-las como um processo social que ao mesmo tempo encarna e reproduz relações sociais antagônicas vividas. Falar dessas práticas sociais na escola é combater princípios hegemônicos:

Giroux (1986) nos alerta que, por vezes, alguns comportamentos de oposição assumem a participação na *lógica da dominação*, quando demonstram acomodação

³ Segundo Foucault (1993), o modelo do Panóptico de Jeremy Bentham (1748-1832), o filósofo utilitarista inglês que idealizou o sistema de prisão com disposição circular das celas individuais, divididas por paredes e com a parte frontal exposta à observação do Diretor por uma torre do alto, no centro, de forma que o Diretor “veria sem ser visto”. Isto permitiria um acompanhamento minucioso da conduta do detento, aluno, militar, doente ou louco, pelo Diretor, mantendo os observados num ambiente de incerteza sobre a presença concreta daquele.

e reprodução aos/dos sistemas vigentes. [...] O reconhecimento do valor do conceito de oposição e resistência, nas teorias críticas e radicais, pode ser ponto de partida para se entender a escola como um sistema de relações ambíguas e contraditórias com a sociedade maior. (MOUALLEM BEZERRA, 2004, p. 74)

Na referida pesquisa surge à importância de analisar o contexto de poder, ideologia e cultura para a compreensão das relações da própria sociedade. Ainda Giroux (1986, p. 125) corrobora esta idéia:

Tomando o conceito de conflito e resistência para suas análises, essas explicações têm procurado redefinir a importância de poder, ideologia e cultura como construtos centrais para a compreensão das relações complexas entre a escolarização e a sociedade dominante.

Através do despojamento dos determinantes ideológicos dominantes podemos lançar um olhar para a cultura existente no interior da escola e um olhar para as práticas escolares como estruturas dialéticas. Assim, as relações de poder são configuradas nas ações das autoridades da escola, que, por muitas vezes, agem como detentoras da verdade e reproduzindo uma sociedade injusta e de relações assimétricas.

O sistema de ensino é amplamente aberto a todos desde o evento da publicização da escola pública – ocorrido tardiamente há algumas décadas em nosso país . Porém, acaba por ser restrito a alguns, pois cumpre na maior parte das vezes o papel de legitimador da sociedade vigente que é, predominantemente, excludente. Assim a escola somente é um dos meios para permanência da cultura dominante tratando a herança cultural como um dom natural e não como um bem construído (MOUALLEM BEZERRA, 2004).

A crítica apontada na referida pesquisa, portanto, é quanto ao posicionamento autoritário, sem medida. O que ali se delineou foi a defesa de que o desafio posto aos educadores, hoje, está não em como manter o aluno "bem comportado", nos moldes e enquadramentos da instituição e sim como trabalhar o limite no aluno no sentido de que ele assuma este limite ética e criticamente pela liberdade, e não simplesmente porque, pelo autoritarismo, "tem que obedecer". Neste cenário vislumbramos a Arte como uma das vias privilegiadas por meio da qual pode haver a superação desta realidade. Isto se dá pela possibilidade desta área de conhecimento proporcionar a auto-expressão, a consciência corporal, o aguçar da sensibilidade e o conhecimento de si, do outro e do mundo (MOUALLEM BEZERRA, 2004).

Para tanto há que se pensar em uma escola que seja promotora da dignificação de todos nela envolvidos, uma educação que se paute em uma relação respeitosa e solidária, uma escola que lute por uma sociedade mais justa.

Através do acompanhamento das oficinas⁴ de arte, surgidas no desenrolar da pesquisa participativa (2004), concluímos que a arte como área do conhecimento tem uma importante contribuição a dar no campo estético-ético⁵ da educação institucionalizada. A tarefa de dar vida aos objetos animá-los e criá-los é uma tarefa artística do conhecimento. Para Read (1982, p. 340) "[...] uma educação estética é a única educação que dá harmonia ao corpo e enobrece a alma.". A educação pela arte consiste na educação dos sentidos. Os sentidos são fontes basilares da inteligência, do raciocínio e da consciência a sensibilizar-nos a olhar de modo diferente o mesmo mundo.

O objetivo de recuperar aqui o estudo feito na dissertação de mestrado é apontar os desdobramentos que me inspiraram a localizar na área de Arte o Doutorado em Educação: Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É a partir da produção de mestrado que surge o princípio central da atual pesquisa: A escola e o currículo numa perspectiva crítica podem possibilitar o desenvolvimento das potencialidades humanas e da inserção ativa do sujeito no mundo, considerando a formação continuada de educadores mediada pela arte?

⁴ O trabalho com as oficinas artísticas se deu como uma das experiências mais significativas quanto à possibilidade de criação de um espaço educativo, dentro da escola, fazendo do tempo que os alunos ali permaneciam, um tempo pedagógico. Por contar com a participação de todos os envolvidos, e representar uma experiência de positividade diante de si próprios; dos familiares; e da própria comunidade, o trabalho com as oficinas legitimou-se como um espaço e um tempo significativo na vida dos educandos e educadores envolvidos (MOUALLEM BEZERRA, 2004).

⁵ A participação e entusiasmo no planejamento, organização e execução das tarefas nas oficinas se contrapunham à apatia ou resistência existentes nas atividades de sala de aula. [...] Porém, só o fato das oficinas começarem a acontecer, com participação dos alunos nas tomadas de decisão, e com as apresentações dos números musicais e cênicos na escola, já era uma experiência que gerava certa mudança na "cara da escola". Ela estava mais bonita. (MOUALLEM BEZERRA, p.101, 2004).

CAPÍTULO I

A Pesquisa e seu Problema

QUERÊNCIA

*Se o tempo acelerado
tenta espremer minha vida
recupero, na noturna penhora,
a lembrança do azul,
candieiro apagado, cheiro de querosene,
suave vento do sul.*

*Do tijolo embrulhado
no jornal da vendinha,
que esquentava-me o catre
desde o fogão a lenha.
E vai chegando a hora
de que esfriem-se os pés
e do beijo quentinho,
antes de ir para a escola.*

*Hora de levantar!
E a casa é invadida
pelo café com leite...
Atahualpa, na rádio,
caderno na sacola,
a fortuna do afago,
quem poderá tirar?*

*Retorno, recupero,
que por nada te câmbio.
Não me ofereçam, tempos,
alta tecnologia,
futuro garantido,
nem plano de saúde,
que prometa salvar-me
deste meu pobre azar, pois eu sei que é finito.
Minha sorte foi pampa. Mui rica, por sinal.*

Arnaldo Domínguez

A questão da formação de professores surge a partir do entendimento de que na organização curricular as interconexões partem da lógica que a formação de educadores críticos reflexivos e politizados tende a se refletir na atuação dos mesmos na formação de alunos conscientes também de sua condição de sujeito. “*Nemo dat quod non habet: Ninguém dá o que não tem*”.

Sendo assim a presente pesquisa pretende analisar, através de um estudo de caso, a mediação da arte do teatro na formação de educadores e seus desdobramentos no currículo construído e vivido da escola pública.

Num possível recorte optamos por compreender parte do processo de construção curricular da Secretaria de Educação do Município de Guarulhos no desenvolvimento de seu Projeto Político Pedagógico: “*Democratização do acesso e permanência à educação, Valorização dos profissionais da educação, Democratização da gestão e Qualidade da educação*” o PPPSEMG.⁶

O conhecimento sobre este projeto se deu através de um amigo que é ator. Ficamos sabendo que havia no PPPSEMG um projeto que trabalha com as modalidades artísticas: teatro, música e dança e estas eram distribuídas para serem ministradas por arte-educadores nas Instituições da Rede de Ensino do Município de Guarulhos. Chamou-nos a atenção a ênfase dada, no relato, à formação continuada de professores, pois, os mesmos também tinham a oportunidade de participar de aulas de artes destinadas aos docentes. O projeto visava o trabalho com a arte na escola para a formação de professores e alunos críticos, tendo como pressuposto o desenvolvimento da educação para cidadania.

A escolha por investigar a educação de Guarulhos é uma decisão política. Desde 2001 o município conta com a gestão do Partido dos Trabalhadores. Apesar de eu não ter nenhuma vinculação político-partidária, tenho positivas inclinações a respeito do PT. Ainda que o mesmo tenha tido graves problemas em sua atuação nacional - assunto no qual não temos objetivo de aprofundar aqui - é importante que separemos o joio do trigo e que saibamos considerar a história de luta e as inúmeras iniciativas positivas do partido quanto à visão de uma sociedade mais justa. Isso foi reiterado quando das leituras feitas, através da pesquisa,

⁶ A partir daqui, para efeito de leitura, referimo-nos ao Projeto Político Pedagógico da Secretaria de Educação do Município de Guarulhos denominado : “*Democratização do acesso e permanência à educação, valorização dos profissionais da educação, democratização da gestão e Qualidade da educação*” como **PPPSEMG**.

dos documentos da área da educação que tivemos acesso. Com todas as limitações não é por acaso que o PT está hoje em sua terceira gestão no município de Guarulhos.

O PPPSEMG tem como objetivo maior a formação plena do ser humano em suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, cultural, social, política e estética. Chamou-nos atenção em uma primeira análise a percepção de que o PPPSEMG aponta para o esforço de superação das condições exploratórias existentes na sociedade vigente, da assimetria dialética das relações e as contradições que daí emerge, através de um processo que se propõe pedagógico crítico. Este processo pretende buscar o desenvolvimento da consciência de realidade a fim de que educadores e educandos assumam uma posição, superando uma consciência ingênua para abrir-se à uma consciência crítica, rompendo com as condições que contradizem o “ser sujeito”. Há uma intencionalidade explícita na valorização do educador e sua formação no sentido de proporcionar-lhe condições de conscientizar-se como sujeito histórico de transformação e assim ter consciência da importância em possibilitar ao educando o descobrimento de sua condição também de sujeito e o uso da imaginação criadora de alternativas para superação e transformação.

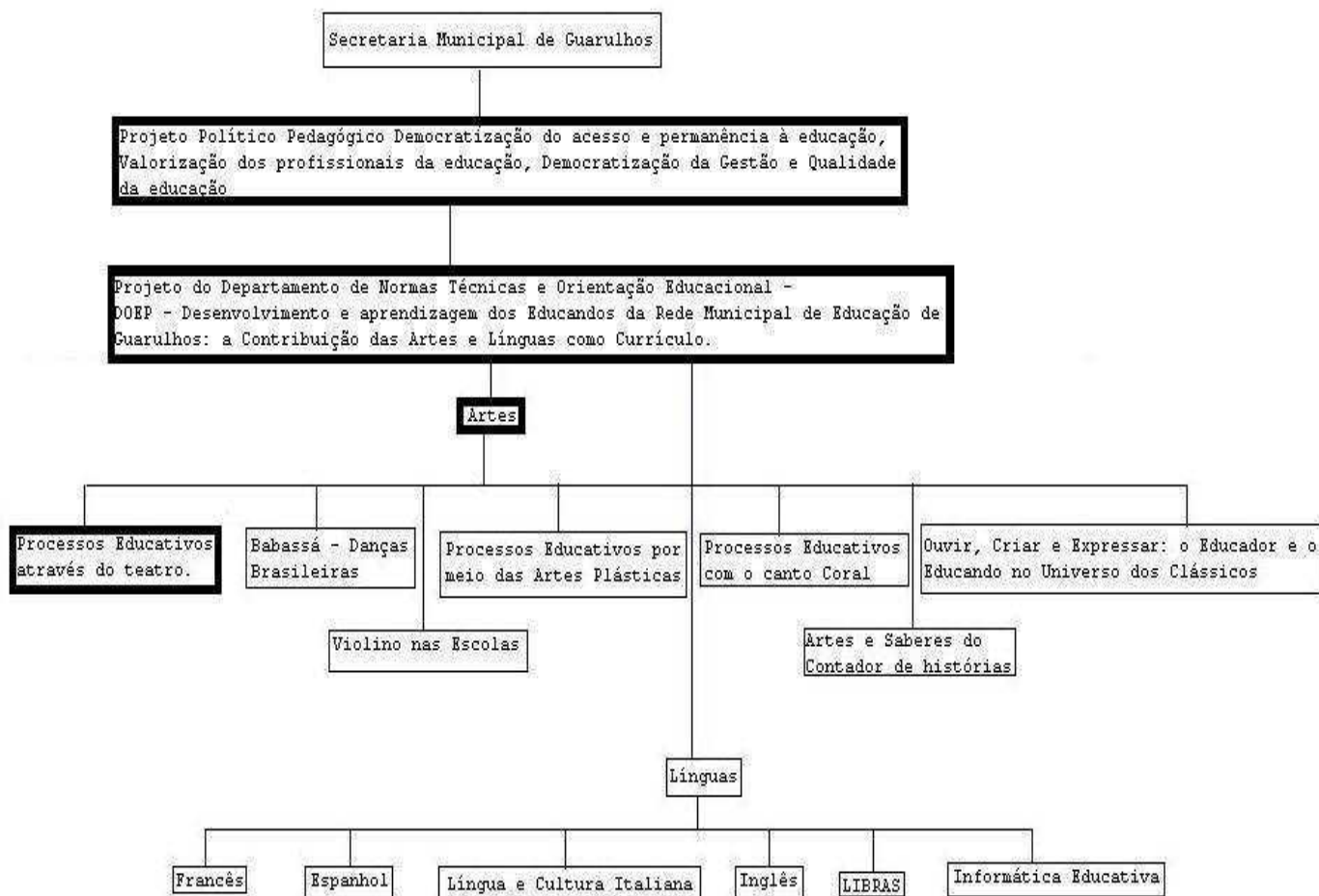
Interessa-nos aqui um dos desdobramentos que esta proposta apresenta que é o Projeto da Secretaria Municipal de Guarulhos – Departamento de Normas Técnicas e Orientação Educacional (DOEP) denominado: *Desenvolvimento e Aprendizagem dos Educandos da Rede Municipal de Educação de Guarulhos: a Contribuição das Artes e Línguas como Currículo*⁷, que chamaremos de Projeto de Artes e Línguas nas Escolas, este tem como fundamento possibilitar a formação permanente⁸ dos educadores na interação com os educandos, fortalecendo o diálogo, incentivando a produção de novos saberes e a formação da criatividade por meio do desenvolvimento das Artes em suas expressões: Plásticas, Musicais, Cênicas, incluindo ainda a Dança e a Literatura; e das Línguas: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Informática Educativa, Espanhol, Inglês, Francês e Italiano.

Com o intuito de limitar o campo para uma análise mais aprofundada a presente pesquisa optou por analisar o Projeto: *Processos Educativos através do Teatro* que aqui

⁷ Optamos por assim denominar este Projeto como *Projeto de Artes e Línguas nas Escolas* porque assim é chamado pelos seus integrantes e para facilitação de leitura.

⁸ Ver anexo I – 5ª. Formação dos Formadores – Projetos de Artes, Línguas, Temáticos e Educação Profissional - João Francisco Duarte Júnior professor de Artes Plásticas/IA UNICAMP, professores e arte-educadores da Rede Municipal de Educação de Guarulhos. PMG/SME/DOEP - 2005

chamaremos de Projeto de Teatro nas Escolas. É possível visualizar a inserção do referido projeto através do cronograma:



Optamos pela arte do teatro, pois, como forma de educação o teatro pode vir a favorecer o desenvolvimento da oralidade, da gestualidade, da compreensão e produção textual e da espontaneidade, assim como a aprendizagem dos valores humanos. Segundo o referido projeto:

O teatro possibilita a ampliação dos contatos educador-criança, criança-criança e destes com o espaço institucional promovendo a transformação dos vínculos afetivos, o reconhecimento das diferenças, o acolhimento da diversidade cultural, a modificação na organização dos tempos e espaços escolares. Os educadores, por meio da metodologia teatral, podem encontrar novas formas de lidar com os conteúdos, ampliando seus conhecimentos sobre as formas de pensar e de agir da criança, humanizando assim a relação educador-educando. (GUARULHOS, 2006, p.12)

As inquietações sobre a contribuição da arte para educação foram tomando forma e deram lugar aos objetivos que nortearam a pesquisa, são eles:

- caracterizar a importância da arte como conhecimento necessário para oferecer à própria educação um sentido cognitivo e emocional considerando o ato de educar – ensinar e aprender, como relação ética e estética;
- desvelar como se constitui a prática de um currículo que conta com a arte do teatro como área de conhecimento na busca de uma educação voltada para o desenvolvimento do sentido da vida;
- analisar o que uma educação para sensibilidade pode oferecer aos que dela participam;
- identificar a relação arte e escola especialmente a arte do teatro como influencia no âmbito curricular através do fazer pedagógico dos educadores sujeitos;

Esses objetivos específicos serão trabalhados a partir das questões norteadoras:

- Qual o lugar da arte como conhecimento em um currículo que se proponha crítico?
- Como se constitui a prática de um currículo crítico que conta com a arte do teatro como área de conhecimento? É possível evidenciar no mesmo a busca de uma educação voltada para o desenvolvimento do sentido da vida?
- Quais as características que a arte imprime, em um processo contínuo de formação de professores, em seu sentido cognitivo e emocional e no ato de educar como relação ética e estética?
- Em que medida a experiência teatral, como mediadora na formação continuada de professores, contribui para uma educação para sensibilidade, considerando as relações existentes no cotidiano escolar?
- Como a arte em sua linguagem teatral influencia a prática do fazer pedagógico dos educadores que se submetem a experiênciá-la?

Eis o que buscamos no PPPSEMG (2005-2008), que detalharemos no decorrer da presente pesquisa.

O projeto segundo A. M.⁹, assessora pedagógica do Departamento de Orientação Educacional e Pedagógica (DOEP) apresenta fundamentos no sentido da desconstrução do viés “escola de pobre para pobre” assumindo assim uma posição anti-hegemônica no sentido de se pensar, elaborar e executar uma Proposta Política Pedagógica que encare, perceba e assumam todos os envolvidos no processo educativo como sujeitos. Concentraremos nossos

⁹ Utilizaremos as iniciais dos primeiros nomes dos sujeitos da pesquisa para descrição e citação das entrevistas formais e informais.

esforços, especificamente, no desdobramento do PPPSEMG no que diz respeito ao Projeto de Teatro nas Escolas que tem como pressuposto a arte como vivência em si mesma, como meio para alterar relações e como manifestação do humano (A. M.- Assessora Pedagógica do DOEP).

A pesquisa presente, a partir das bases teóricas de um paradigma curricular crítico, objetiva, portanto, empreender um olhar sobre como a arte - em especial em sua linguagem teatral -, enquanto parte da formação continuada de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - anos iniciais¹⁰ -, pode influenciar no âmbito curricular? Sob os olhares de assessores, coordenadores, educadores e arte-educadores esta pesquisa quer flagrar o encontro do teatro com os professores, dos professores com o teatro e os desdobramentos, decorrentes dessa relação no currículo.

O ato de educar – ensinar e aprender - como relação ética e como experiência ligada ao ato criativo e, portanto, estética, justifica o motivo de acreditar na arte como um conhecimento necessário para oferecer a própria educação um sentido cognitivo e emocional.

Optamos por dividir o corpo do trabalho da seguinte maneira:

A princípio apresento uma introdução em forma de memorial a fim de contextualizar a influência da arte na minha vida e a inspiração para a tese. Essa parte tem a intenção de relatar a influência da Arte vivida, e desvela o significado expresso na minha trajetória pessoal e profissional que me compõe como pesquisadora. Compõe este início a vinculação de minha dissertação de mestrado com o presente trabalho com o objetivo de revelar algumas inspirações para a composição da presente pesquisa.

No primeiro capítulo temos a intenção de contextualizar a necessidade da Arte na relação do ser humano consigo, com o mundo e com o outro ser humano. Desdobra-se na sequência a discussão sobre a necessidade da Arte na escola como componente curricular, objetivando pensá-la como possibilidade de alteração do sentido e da significação do ser humano. Apresentaremos, neste momento, os conceitos abordados e assumidos na pesquisa. Reafirmamos a dimensão teórica dialogando com autores da teoria crítica da educação trabalhando com o conceito de currículo crítico. A abordagem deste conceito será vinculada à preocupação de como e quando a concepção curricular de escola e de arte, em especial o

¹⁰ Trataremos aqui, para efeito de agilidade na leitura, a sigla E.I./E.F.I. para designar Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais.

teatro, é vivida na formação continuada de professores e seus desdobramentos nas relações do fazer pedagógico. Este movimento implica em tratarmos dos conceitos de currículo, de formação continuada de professores, de teatro na escola como mediação, de ética e de estética. Importante observação é a de que o presente estudo não ambiciona aprofundar os conceitos de ética e estética, mas sim explicitá-los na medida em que os mesmos se integram às questões da arte na escola e da arte teatral.

Em um segundo momento, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa de campo juntamente com o recorte do tempo pesquisado (2005-2007), suas etapas e caminhos investigativos, assim como as questões e categorias norteadoras do trabalho. É neste momento que apresentamos o objeto de estudo em questão, onde expomos os objetivos e apontamos indagações que o compõem, justificando a escolha do tema. Ainda aqui contextualizamos o campo pesquisado e apresentamos o Projeto Político Pedagógico, a Rede de Ensino e os sujeitos da pesquisa.

Na terceira parte apresentamos a vivência da Arte Teatral no Projeto Político Pedagógico e no Currículo. Objetivando entrelaçar a teoria, as cenas reais do cotidiano e as vozes dos personagens, abordamos as questões estéticas, o trabalho com a Arte como área do conhecimento e a opção pelo teatro como recorte da pesquisa. Nesta parte os conceitos teóricos imbricam com os práticos fazendo emergir, à luz da teoria, as vozes e cenas dos sujeitos da pesquisa.

Em um quarto momento apresentamos as considerações finais adensando a elas os apontamentos e as proposições de superação, assim como também as possíveis contribuições da presente pesquisa para o campo educacional.

CAPÍTULO II

Apurando o olhar sobre a necessidade de arte na sociedade

ARTISTAS

*Todo homem é um artista
Porque em toda arte
São necessárias duas partes:
A que cria e a que admira.*

*Diante de um poema
Há dois poetas:
O que escreve e o que sente a poesia.*

*Diante de uma escultura
Há dois escultores:
O que esculpi e o que aprecia.*

*Diante de um quadro
Há dois pintores:
O que pinta e o que avalia.*

*Diante de u'a música
Há dois compositores:
O que compõe e o que vive a melodia.*

*Diante de uma peça teatral
Há dois atores:
O que interpreta e o que ri ou se agoniza.*

*E por isto estamos aqui:
Porque Todo Homem é um artista
Que sente, pensa, age e cria.*

Gildes Bezerra

O discurso hegemônico, vigente em nossa sociedade calcada sob bases capitalistas, relações assimétricas e exploração, brada a necessidade de se fazer mais e melhor em menos tempo e com menos recursos. Há uma influência direta desse discurso no campo da educação, impondo assim à instituição escolar uma pseudo-responsabilidade de ser autônoma para resolver os problemas da sociedade. Vivemos diante de uma realidade educacional com perspectivas mecanicistas e a escola, nesta lógica, é vista como instrumento de emulação, de controle e competição, corroborando com os objetivos de uma sociedade onde os mais preparados vencem, transformando o fazer coletivo e crítico em um darwinismo social. Sob este ponto de vista, claramente, a educação rejeita o objetivo do esclarecimento e se adapta subordinadamente, ao mercado, optando dessa forma por uma ocultação ideológica que contraria a politicidade e a formação crítica. Assim a escola tende a domesticar os alunos tentando enquadrá-los como se não fossem capazes de refletir sobre seus procedimentos. Bernardo (2005, p. 67) chama a atenção para esse movimento, a dinâmica de produção e reprodução do fracasso escolar:

No modelo de ensino tradicional, parece que pelo menos uma parcela dos alunos precisa continuar sendo a depositária da ignorância e do fracasso (como bodes expiatórios) para redimir a escola de sua culpa por não corresponder plenamente aos seus propósitos, usando-os como justificativa para seus métodos coercitivos e antipedagógicos e para o seu abuso de poder, como se fosse preciso “ensinar os que não sabem”, “socializar os sem modos”, aculturar, domesticar, etc.

Desta forma, a escola inaugura uma interminável e cíclica dinâmica composta da negação dos potenciais a serem desenvolvidos e a produção do fracasso escolar. Ainda Bernardo (2005, p. 68):

Toda essa dinâmica legítima e acarreta a rigidez de papéis em todos os escalões da escola, e o aluno não será ouvido em suas razões e necessidades, nem reconhecido em suas capacidades e contribuições a dar no processo de construção de um conhecimento integrado ao autoconhecimento e à vida, passando a ter que se comportar como o aluno genérico – e os que se desviam da norma são rotulados como fracassos escolares, como alunos-problema que precisam de corretivos, ou se tratar, e “entrar nos eixos”.

O aluno genérico apontado por Bernardo é legitimado no contexto atual que sugere a formação de um sujeito heterônomo. Ele também é gestado pela sociedade do espetáculo, do fantástico e da visibilidade, onde há vigia por todos os lados que modelam o comportamento de homens e mulheres. Assim segue o aprimoramento do projeto iniciado na modernidade para a humanidade, o projeto de formação de indivíduos dóceis, auto-regulados e submissos, uma vez que podem estar sendo observados e controlados para se adaptarem a qualquer custo.

Porém, estamos diante de uma sociedade que dialeticamente se compõe de cidadãos que, de uma forma ou de outra, lutam pela conquista por obter espaço dentro dela e a escola não fica distante desta realidade. Em seu interior existem forças que travam batalhas e acabam por ganhar determinado espaço na cultura da escola. O currículo é um campo de forças e lutas por conquista de espaço e muitas vezes marcado pela violência simbólica não só dos professores, mas também dos próprios alunos. A cultura do medo se instala e se ambienta no contexto escolar. Se de alguma forma os alunos refletem na escola o medo por uma sociedade insegura e violenta com embates e enfrentamentos da mesma forma os professores se sentem oprimidos e temerosos diante das reações e comportamentos desses alunos. As tentativas de superação deste quadro têm se mostrado ineficazes, pois, a escola insiste em reforçar-se autoritária e disciplinadora. A tentativa de uniformidade de comportamentos não se sustenta mais e há necessidade de pensar em formas de superação das situações opressoras dentro da escola.

Para tanto em resposta a formação do homem genérico e ao enquadrinhamento disciplinar (FOUCAULT, 1993) gestado no ambiente escolar, surge a necessidade de pensar o ser humano, sua cultura e suas práticas simbólicas sob uma nova perspectiva. Um panorama que reflita ambiente escolar que contemple complexidades e contradições, movimentos estes que proporcionam crescimento ao ser.

Essa forma de conceber a escola, lugar que proporcione a emergência das complexidades do ser humano, exige um olhar atento à concepção das dimensões ética e estética no ambiente escolar. Essas dimensões contemplam o ser humano e sua capacidade crítica e criadora e isso permeia todo trabalho pedagógico.

Este olhar apresenta um lugar para Arte no currículo. Faz sentido afirmar que um currículo que se proponha construído e crítico refuta a minimização feita por algumas sistematizações que inserem a disciplina Arte somente pela sua obrigatoriedade.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96 em seu capítulo II *Da Educação Básica*, parágrafo único, artigo 26 inciso § 2º consta : “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Porém, a simples existência da disciplina Arte no currículo não garante nem a sua concretização como área de conhecimento nem tampouco a mudança de paradigma necessária

à uma educação que contemple o ser humano em sua complexidade. A educação que pensa no desenvolvimento das potencialidades do ser humano difere-se da concepção de educação que está vinculada apenas à transmissão de conhecimentos. Nesta última, a Arte possui um caráter utilitarista, e seu status vem ao encontro dos objetivos da modernidade, tudo deve ser útil e racional (FOUCAULT, 1993). Esta forma de pensar o conhecimento fragmenta e hierarquiza os saberes e confere maior legitimidade aos considerados “científicos” desprezando a área do conhecimento denominada Arte em suas diferentes manifestações.

A presente pesquisa se configura em um posicionamento de mudança quanto ao paradigma utilitarista da Arte na Educação. Corroborando com Freire (1998) acreditamos que: o ato de educar é um ato estético. O posicionamento adotado é, portanto, o da Arte como forma de educação para os sentidos – entendendo sentidos como forma primeira de conhecimento sobre o mundo, sensação, sentimento.

A Arte é *meio* para algumas aprendizagens e é também *fim em si mesmo* por trazer contribuições que lhe são próprias como o conhecimento de experiências e sentidos que escapam à linearidade da linguagem. “A arte não transmite significados, mas exprime sentidos” (DUARTE, p. 93, 2003).

2.1 Contextualizando a necessidade da arte na relação do ser humano com o mundo e com o outro

O encontro do ser humano com o mundo se dá na significação da vida humana em relação a sua existência neste mundo. Na relação, no “entre”, o homem sai de seu domínio particular e estabelece uma comunicação em um espaço/tempo comum. Segundo Zuben (1997) o encontro do homem consigo mesmo só será possível e factível no encontro do indivíduo com o outro. A relação eu e o outro indica o sentido da própria existência do humano.

Quando a ciência se fragmenta e conseqüentemente o conhecimento se divide em especializações, de algum modo, a integralidade do homem também sofre dicotomia, pois se não há diálogo entre as áreas do conhecimento isso se reflete na própria construção e compreensão do mundo pelo indivíduo que está no processo de aquisição deste conhecimento. Concordamos com Bernardo (2005, p. 69) quando diz:

Na história da ciência ocidental, o conhecimento fragmentou-se a tal ponto em especialidades e setores distintos que se transformou numa imensa Torre de Babel onde o diálogo ficou até certo ponto inviabilizado, pois não houve um movimento concomitante de integração da diversidade num todo coerente.

Este apartamento é sentido na educação de forma contundente na separação entre o empírico e o reflexivo, entre o fazer e o pensar, presentes hoje, isoladamente, nos fazeres pedagógicos diários. Afirmar Bernardo (2005, p. 69):

Na educação, esse modelo de ciência refletiu-se na separação quase irreconciliável da teoria da prática, afastando o conhecimento do auto-conhecimento, a crítica da auto-crítica, a razão da sensibilidade, o eu do outro. Durante séculos privilegiou-se a percepção e o pensamento abstrato, desconsiderando-se a subjetividade, o imaginário, a arte e as emoções como fonte e processo de conhecimento e aprendizagem.

Assim, na medida em que esse modelo de ciência se incorporou na sociedade o progresso técnico foi então se intensificando e paradoxalmente a preocupação com o bem-viver e com a natureza diminuindo. Esta é a imagem do mundo contemporâneo que considera a ciência e o conhecimento como estritamente técnicos, sem reflexão sobre o seu papel na sociedade (MATTOS, 2006).

Sofremos, portanto uma ruptura entre o místico e o científico e a sociedade industrial contribuiu para uma perda crescente da sensibilidade e dos que dela participam. Isso tem sua máxima afirmação na cultura quando a sociedade impõe uma padronização de um produto artístico em prol da globalização. Como afirma Duarte (2002, p. 63) sobre as obras de arte e sua padronização:

O designer acabou reduzido a quase um padronizador, que precisava produzir uma espécie de “estilo neutro” que possa ser consumido em diferentes culturas. A busca é a da desidentificação do produto, para que ele se torne utilitário e funcional. Assim, a “aldeia global” a qual se referiu McLuhan é a de uma tecnocultura global em detrimento da cultura local.

Afirmamos que a arte ou o conhecimento estético em suas variadas expressões, longe de ser somente útil como produto, funde e faz circular saberes de uma determinada época ou período. Não existe dúvida quanto a função ou necessidade da arte em nossa sociedade. Ainda Duarte (2002, p. 64) nos ajuda a pensar nesta necessidade quando escreve sobre o surgimento do romance como obra literária:

O surgimento do romance na era moderna pode ser visto com o grande elemento sintetizador e articulador dos vários saberes próprios deste período e cuja origem encontra-se no consagrado *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes;

encontra-se ainda naquela obra em germe, o princípio da incerteza que viria a ser formulado cientificamente em nosso século, trezentos anos depois por Heisenberg.

Isso nos remete a idéia de que somos de certo modo ao mesmo tempo emotivos e racionais e carecemos de uma educação que contemple o ser humano em sua integralidade.

A arte, o saber sensível é aquele que se refere à vida vivida, pré-reflexiva, um conhecimento primeiro do mundo construído pelos nossos sentidos. Os signos estéticos, isto é, a arte, procuram evocar tal relação primordial entre homem e mundo (DUARTE, 2002, p. 65).

A arte como área do conhecimento com importantes contribuições para o currículo, ressurge então como resposta à fragmentação do saber. Bernardo (2005, p. 69) ajuda-nos a construir esta idéia:

Em resposta à fragmentação do saber surge a necessidade de pensar o homem, a cultura e suas práticas simbólicas sob um novo olhar, que contemple a complexidade do ser em suas contradições essenciais, as quais geram a energia e as tensões necessárias ao seu crescimento.

Então um questionamento se coloca: Como hoje a arte vem sendo tratada em nossa sociedade?

Para responder a esta questão não há como não passarmos pela discussão sobre a cultura de massa, ainda que brevemente. A primeira idéia para tratarmos de cultura de massa é a de que numa mesma sociedade há uma cultura da massa e outra da elite, ambas as expressões agregam a idéia da diferenciação entre o popular e o erudito. A segunda é que a cultura de massa pode significar a cultura “originada da massa” ou a cultura “destinada à massa”. A cultura destinada à massa é movida pela indústria cultural onde é vendida como entretenimento distração e lazer, assim tudo que nas obras de arte definem-se como reflexivo e crítico, porém de pouco valor comercial, não é de interesse de quem domina a produção. Sob este ponto de vista estamos diante da massificação da expressão artística e cultural, estamos diante da vulgarização da arte e do conhecimento (CHAUÍ, 2002).

A mídia acaba por impor, neste contexto um pensamento homogêneo e a indústria cultural não promove reflexões sobre a condição social. As informações são rasas e em grande quantidade não proporcionando aprofundamento em questões que exigem reflexão. A razão não se reveste da capacidade de agir para o bem estar (MATTOS, 2006).

A indústria cultural, portanto, reafirma desta forma a sociedade do espetáculo e da mídia, dentro dela o consumo rápido de informações e isso, obviamente, contamina a educação. Como nos lembra Olgária Mattos (2006), as práticas educativas no mundo contemporâneo deixam de ser formadoras para serem performáticas.

Nesta lógica a presente pesquisa posiciona-se no sentido da educação para a superação desta realidade. Esse movimento exige a resistência a todo tipo de educação que inibe a reflexão, o pensamento e que dissipam o gosto – uma vez que neutralizam o bom gosto, o abjeto e o grotesco. Acreditamos que uma área que proporciona a antítese desta neutralização é a área de conhecimento denominada Arte.

Com relação à idéia de que a arte viabiliza o contato com o outro não são poucos os autores que trazem a lógica de que a mesma tem sua completude no encontro do artista com o seu público: “Há o poeta que escreve e o poeta que lê”, afirma Gildes Bezerra (1999), e “segundo Marcel Duchamp a obra só se completa na presença do espectador e para Hélio Oiticica a arte só se completa ao ser compreendida por outros” (FRANGE, 2001). Assim a arte pressupõe relação com o mundo e com o outro, ética e estética aliadas. Neste sentido encontramos, no contato com o “*Projeto de Artes e Línguas nas Escolas*” um direcionamento para os estudos das relações do ser com o outro no que diz respeito à formação continuada de professores. Neste encontro “eu e o outro” analisamos as possíveis contribuições de uma educação para sensibilidade buscando a superação das contradições existentes nesta relação.

Tanto a educação escolar - educação formal -, quanto a educação cotidiana - educação informal -, têm como objetivo contribuir para formação integral do ser humano. A partir daí um questionamento central se impõe: Na luta pela reorganização do cenário da sociedade atual ou, da saída do caos desumanizante vigente, em que medida a escola pode possibilitar o desenvolvimento das potencialidades de todos os atores nela envolvidos, a aproximação da relação “eu e o outro”, e o acesso aos bens culturais através da produção de conhecimentos, tendo em vista a inserção ativa do sujeito no mundo? Qual o papel da arte na escola?

2.2 Contextualizando o foco: uma visão histórico-crítica sobre o teatro e a construção do conhecimento

Para entendermos melhor as necessidades e possibilidades no campo da formação de professores que se dá por meio da experiência teatral, é interessante retomarmos brevemente como, desde a antiguidade e principalmente a partir do marco do pensamento moderno, se deu a lógica da construção do conhecimento. Tal empreendimento quer entender o diálogo desta construção com o surgimento e permanência do teatro na sociedade contemporânea. A intenção é pensar a dialética, existente entre o sensível e o racional, presente na sociedade atual e que se manifestam na arte teatral como forma de compreensão do mundo.

Sabemos que o pensamento de uma determinada época é construído pelas características do período vigente, sendo esta construção marcada pelas experiências de épocas antecedentes e pelas visões, ainda que utópicas de épocas subseqüentes. Assim Castro (1976) afirma que em Aristóteles os elementos sociais da obra teatral devem estar subordinados à regra das três unidades: ação, tempo e lugar. Afirma ainda que o pensamento que vigora no teatro em toda sua trajetória expressa os anseios, as lutas e os sonhos da sociedade em que está inserido.

Através do pensamento, o autor firma sua posição diante dos valores da época e da sociedade em que vive. Por isso, ele não é apenas próprio do teatro, mas inerente a todas as formas de expressão artística. O pensamento condiciona-se à época, ao tipo de público a que se destina, ao objetivo da mensagem (CASTRO, 1976, p.19).

Começemos portanto lembrando que na antiguidade o texto principal do sistema científico era o mito. Na mitologia grega, a exemplo, encontramos de forma paradigmática a compreensão do mundo, normalmente dizendo que, o que se passa aqui, de alguma maneira se passa em outros planos (deuses, semideuses). Assim também se configura nesta época o teatro. Imitando e celebrando sacrilicemente o deus da alegria é que Tépsis, no século VI a.c., afirma: “Eu sou Dionísio”. Neste ato de profana humanidade enfrentando as ordens oficiais de Sólon, Tépsis ousou representar os deuses e os homens com uma máscara sobre o rosto.

E assim “[...] foi o começo de uma aventura espiritual que atravessaria os séculos, mesclando - à imagem do próprio homem - verdade e fantasia, risos e lágrimas: o nascimento do teatro”. (CASTRO, 1976, p.12). O teatro então proporciona na antiga Grécia e ainda hoje a libertação da emoção, através de um movimento poético e catártico quando atores, assistentes e público purificam suas almas por meio da representação cênica.

As estruturas da sociedade nesta época como a identidade da família, a organização do estado e os ritos de passagem passaram a ser imitados, criticados e refletidos através da linguagem teatral:

Versando sobre realidades e mitos, as histórias das tragédias eram conhecidas de todos. Falavam de heróis legendários, em luta contra o Destino inexorável, e dos deuses, sempre presentes, para recompensar a coragem e punir a rebeldia. A partir do comportamento do herói diante das imposições do Destino, organizava-se toda a ação dramática (CASTRO, 1976, p.16).

Já no tempo medieval vemos que o logos que preside é o *logos* fundado na idéia de que o divino governa. Temos uma teologia que conduz a ordem do mundo, o que explica o desejo de conhecimento é que quem soprou foi Deus. A suposição é de que há um Deus que tudo cria, tudo coordena, tudo sabe. Existiu no tempo pré-moderno a construção teológica, uma hegemonia com uma capacidade imensa de persuasão, pois aproxima a razão da fé:

[...] era uma sociedade governada política, religiosa e cultural, representada no grau máximo pelo imperador e pelo papa, que eram os avalistas da ordem social e cultural, como também os intérpretes e os símbolos da ordem do cosmos, estabelecida pelo ato divino da criação (CAMBI, 1999, p. 196).

Se o teatro surge como um transbordamento da realidade, assim como esta realidade é compreendida, não poderia ser diferente quando na Idade Média após muita perseguição¹¹ a Igreja reconhece a validade do teatro usando-o para sua pregação. Sob a dominação da Igreja a linguagem teatral se manifesta em torno da paixão, morte e ressurreição de Cristo. Movimentos como a reforma protestante e a contra-reforma católica viram nas peças teatrais um efetivo instrumento de fé.

O teatro, portanto, é usado como instrumento pedagógico pela instituição dominante da época, a Igreja, predominando o drama e a tragédia. Somente no derradeiro momento deste sombrio tempo é que a Igreja através do Baixo Clero se rendeu à vontade popular - onde fervilhava o teatro do povo. Assim a teatralidade medieval manifestada nas festas populares adere, para além do drama e da tragédia, às situações cômicas em suas representações. Ganharam força o circo e o teatro popular através das personagens como o menestrel, o *clown*, o bufão, o mágico, o domador de animais e outros.

¹¹ As manifestações teatrais continuavam presentes, porém segundo Castro (1976, p. 30) “Provavelmente, os espetáculos profanos não perderam sua força, mas devem ter sido confinados ao interior dos feudos, mais precisamente dentro dos castelos senhoriais. De qualquer forma, a documentação é bastante exígua”.

Embora os artistas itinerantes se vissem obrigados a atuar nessas peças didáticas e maniqueístas, em que o catolicismo levava à salvação e a irreligiosidade à danação eterna, muitos deles já começavam a ganhar certo prestígio em repertórios que renunciavam a liberalização renascentista (CASTRO, 1976, p. 35).

Com o término da Idade Média e o início da Idade Moderna nos países europeus, as artes começaram a se emancipar da dominação eclesiástica e a se ligar à filosofia humanista. Ainda que tenhamos nos dramas religiosos manifestações importantes como, por exemplo, em *O Auto da Barca do Inferno* do português Gil Vicente (1465-1536) muito reproduzida ainda hoje. Podemos ver a ascensão do teatro popular quando na Inglaterra William Shakespeare (1564-1616) constrói uma literatura teatral bastante vinculada aos aspectos populares do teatro medieval e na França Molière (1622-1673) dramaturgo e ator considerado um dos mestres da comédia satírica grega usou as suas obras para criticar os costumes da época, tendo um papel de absoluta importância na dramaturgia francesa, até então muito dependente da temática da mitologia (CASTRO, 1976).

Com a queda do feudalismo começa a ocorrer a transformação do sistema econômico e a ascensão do capitalismo. Neste tempo se coloca em marcha a racionalidade e as dúvidas começam a se impor sobre as certezas, pois a ordem do mundo já não se estabelece mais baseada na ordem da igreja, essa heteronomia não se sustenta mais. Abre-se então um período de ceticismo de 150 a 200 anos, é como se o gosto da liberdade não pudesse mais voltar atrás. O espírito humano então testa a capacidade de construir sentidos.

Segue-se o modelo do *homo faber* e do sujeito como indivíduo, embora ligando-o à cidade e depois ao Estado, potencializando a sua capacidade de transformar a realidade e de impor a ela uma direção e uma proteção, até mesmo a da utopia (CAMBI, 1999, p.198).

A questão da liberdade do humano é central na idéia de modernidade. Se houvesse um slogan para a burguesia seria “Eu burguês, sou livre para produzir e acumular”. A influência desta idéia é um marco também na literatura teatral. Não por acaso, anos mais tarde, a exemplo, o filósofo, escritor e crítico francês Jean-Paul Sartre (1905-1980) se dedicou a questão da liberdade, na maioria de suas peças os personagens são quase sempre colocadas diante de uma situação existencial que lhes impõe decisões marcadas pelo risco da liberdade (CASTRO, 1976).

A ordem econômica, vigente em tempos modernos, intitula-se economia de mercado e depois capitalismo que é fundado no capital, este é que realiza o poder de troca. Esta lógica está fundada em relações assimétricas entre as pessoas, relações de contrato que não são nem

escravocratas nem feudais. Conseqüentemente, na relação capitalista a liberdade é o suposto: - você trabalha para mim, produz mais do que te pago (mais valia) e eu enriqueço - isso só é possível se as relações forem livres. A promessa é acumule você também.

Nasce assim uma nova classe “os burgueses”, que afirma sua presença na história dizendo “eu me aproprio” dos bens. No mundo criado por Deus onde tiver uma terra para eu trabalhar eu aproprio – proprietário. Eu, burguês sou livre para implantar meu próprio negócio, assim dizia John Lock, filósofo inglês e ideólogo do liberalismo do século XVII.

A modernidade, caracterizada como uma ordem pós-tradicional, ao romper com as práticas e preceitos preestabelecidos, enfatiza o cultivo das potencialidades individuais, oferecendo ao indivíduo uma identidade "móvel", mutável. Como uma grande forma na qual fomos formatados e formatamos, a modernidade se enquadra em um formato cultural, onde nos reconhecemos internamente através de suas externalidades. A educação instituída, a escola, a partir dessa demarcação temporal passa a ser referência do pensamento pedagógico.

Com a idéia da necessidade de formar o homem novo, nem bom nem mau, a educação adquire uma intensificação e uma preocupação com a atitude educativa de tornar este homem capaz de, para além de se adequar a sociedade, ser responsável pelo progresso da mesma. A educação então se torna aí, grande responsável pelas reformas da sociedade. Segundo Boto (1996, p. 21) “a educação adquire, sob tal enfoque, perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, através dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado”.

É na educação da Idade Moderna que a arte, adquirindo características correspondentes à época, apresenta a intenção de formar o sujeito, portanto passa-se de uma ação coletiva para uma ação subjetiva, individual. “Agora é o indivíduo que é posto como protagonista do imaginário e da ação educativa” (BOTO, p. 311, 1996). A formação do sujeito autônomo que deverá escolher os rumos da sua vida e não aceitá-la como destino. “E tal sujeito-indivíduo deve ser formado despertando sua interioridade, favorecendo a problematização do seu mundo moral, estimulando seu empenho para construir uma identidade pessoal, social e um determinado projeto de vida.” (idem, p. 311).

A arte expressa a contradição existente na sociedade. Esta contradição se efetiva na intenção de conformar e controlar o sujeito, mas também de torná-lo autônomo. Em meio as inquietações e reflexões da gestação desse novo homem, homem moderno. Na educação

existe a preocupação de uma formação ética e moral porque o momento é de emersão de grandes conflitos - a reflexão sobre eles é uma forma de educar o homem burguês, como nas fábulas onde o modelo está sempre presente e a história sempre tem a moral no final-. O romance e o teatro, neste momento, também são usados como instrumentos culturais para formação do imaginário individual. É por isso que para Comênio “Só o romance e o teatro, entretanto, falam diretamente ao homem burguês, refletindo-o inquietando-o, portanto educando-o” (idem, p. 312).

As formas de teatro expressam as vivências do homem moderno, através delas

[...] realiza-se uma função educativa, explicita-se um papel de reconhecimento e de decantação da consciência do homem moderno que, através da ação teatral como esboço de identificação e símbolo de experiências vividas, é oferecida aos olhos do indivíduo burguês e apresentada como itinerário de identificação, pelo menos possível (Idem, p. 314).

É interessante notar que o ideário comeniano estabelece uma relação estreita entre a arte e a natureza. O autor coloca o ato de ensinar como artístico. Para ele a didática é a arte de ensinar que extrai suas regras da natureza e o processo-educativo repete as leis do desenvolvimento natural. “A arte nada pode senão imitar a natureza...” (idem, p. 289).

A educação deveria, em tempos modernos, ser voltada ao individualismo como meio para alcançar a formação deste ser emancipado, no sentido de permitir ao ser humano sua autoconstrução como ser ético.

A partir desses pressupostos percebemos que a modernidade, contraditoriamente, trouxe para contemporaneidade uma educação ética e estética voltada ao sujeito como construtor de sentidos; um ser humano autônomo moral e intelectualmente, (...) o iluminismo foi o período quando a filosofia lutou pela emancipação desse sujeito, vai objetivar um ser humano livre, auto-determinado e senhor da própria vida (AHLERT, 1999, p. 95).

A cultura burguesa, portanto, é uma seqüência de simulacros para sustentar a questão da liberdade. Percebemos a expressão desta idéia de liberdade usada para os interesses capitalistas emergentes quando Martinho Lutero (1483-1546) - teólogo alemão e pai da Reforma Protestante -, afirma que o esforço conduz à recompensa que não existe a predestinação e também quando o teólogo cristão francês João Calvino (1509-1564) - que teve importante influência na Reforma Protestante - defende que a prosperidade é sinal que sou acolhido e que o sinal da salvação é a riqueza. A lógica em ascensão é corroborada no

século das luzes pelo economista e filósofo Adam Smith (1723-1790) quando afirma que quem trabalha pode acumular.

Com a aproximação da sociedade às questões humanas e à compreensão do mundo, em meados do século XVI o teatro popular tem momentos de glória no surgimento de um dos gêneros mais populares em toda Itália, “uma forma de teatro popular surgida em oposição à comédia literária e erudita”: *A commedia dell’arte* (CASTRO, 1976, p. 38).

Ainda Castro (1976) comenta: “*A commedia dell’arte* pode ser considerada o ponto de partida das diferentes e posteriores formas de teatro do povo que culminariam no drama shakespeariano”. (p. 39) Através da vulgarização das intrigas e tramas da vida diária, do uso de trajes carnavalescos e do abuso de máscaras, a *commedia dell’arte* corrobora a idéia da crença no homem transformando o ator em rei absoluto, em detrimento da importância dada à cenários ou figurinos na Idade Média. Esta forma de se fazer teatro merece destaque porque se tornou um marco na história do teatro mundial.

No campo da sistematização didático-pedagógica desta época é necessário destacar o documento denominado *Ratio Studiorum* (FRANCA, 1952, p.190), que incentiva a representação e o trabalho literário, usados para o controle e domesticação dos alunos:

Não seja precipitado no castigar, nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando puder sem prejuízo de ninguém, não só não inflija nenhum castigo físico (este é o ofício do corretor) mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos. Não chame ninguém senão pelo nome ou cognome; por vezes é útil em lugar de castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia.

É importante notar a ênfase dada ao teatro, aos jogos e às brincadeiras no referido documento. Isso acontece justamente porque há um manejo simbólico e uma sobreposição de representação no que diz respeito à arquitetura imposta pelos jesuítas. Ora, se sabemos que onde começa o símbolo começa a cultura, nestes exercícios de representação está todo processo simbólico de tentativa de deslocamento de uma cultura nativa para outra invasiva. Para tanto a emulação e a representação são usadas como enquadramento a novos padrões e modelos, como principal representação da rivalidade e concorrência - valores de uma nova ordem econômica - que começa a ser posta nos tempos modernos. Ainda Franca (1952, p.173):

Considere o tempo, o modo e o lugar em que deverão reunir as aulas para os desafios entre si; não só prescreva com antecedência o método da discussão, mas ainda, durante o debate, procure com a sua segurança que tudo proceda com fruto,

modéstia e serenidade. Do mesmo modo esteja presente as declamações ou preleções que os retóricos e humanistas costumam realizar no ginásio.

Com a emersão cada vez maior do estágio supremo do humano na ciência, temos em Auguste Comte (1798-1857) filósofo francês proponente da Sociologia e fundador do positivismo, que afirma a idéia de que o conhecimento é aliado da experiência ou ainda, só poderia ser refutado ou corroborado o conhecimento referido ao real como empírico, uma contribuição importante para o nascimento de uma educação utilitarista em uma sociedade que cada qual tem uma função orgânica a desempenhar. Esta idéia iria influenciar de forma marcante o olhar sobre a arte.

Em contraponto à visão da educação e da arte com função utilitária, temos em Rousseau (1712-1778) importante contribuição. Percebemos através de seus escritos a importância de uma educação como experiência estética. Fazemos tal afirmação baseados na relação profunda, que o filósofo faz entre motivação e aprendizagem. Para ele o que for ensinado à criança precisa partir sempre de sua experiência concreta, os “processos de aprendizagem e a formação intelectual da criança devem ser precedidos de uma educação dos sentidos e realizar através do contato com a experiência e uma análise-síntese dos seus vários aspectos”. (idem, p. 347). O autor destaca assim, a importância de educar para a sensibilidade, de olhar a criança como criança e não como um adulto em miniatura e a partir daí define a formação do ser humano para a vida, sensibilizar o homem, humanizar o humano:

Viver é o ofício que quero lhe ensinar. Saindo das minhas mãos, ele não será, admito, nem magistrado, nem soldado, nem padre, será antes de tudo um homem: tudo aquilo que um homem deve ser, ele saberá sê-lo, neste caso como qualquer um, e por mais que a fortuna possa fazê-lo mudar de condição, ele se encontrará sempre na sua (ROUSSEAU, 1969, p. 209).

Em Rousseau a educação adquire uma dimensão mais francamente antropológica e filosófica distanciando-se de um tradicional vínculo quase subalterno em relação as instituições pedagógicas e as práticas didáticas, influenciando o pensamento educativo contemporâneo.

Em vez de deixá-lo estragar-se no ar corrompido de um quarto, que seja levado diariamente até um prado. Ali, que corra, que se divirta, caia cem vezes por dia, tanto melhor, aprenderá, mais cedo, a se levantar. O bem-estar da liberdade compensa muitos machucados. (ROUSSEAU, 1969, p. 301)

Este contraditório e angustiante projeto de liberdade, implantado na modernidade, tem nas manifestações teatrais fortes reverberações. Exemplo disto o está no surgimento do gênero

teatral denominado *teatro realista*¹² que abarca através de seus dramaturgos a configuração da independência do homem e de sua individualidade. Diferente, porém também expressando o pensamento moderno de liberdade, surge o gênero do *teatro do absurdo*¹³. (Re)Visitado, (re)inventado e (re)apresentado com muita insistência na atualidade, os dramas Absurdos negam qualquer escolha lúcida sobre o próprio destino do homem ou sobre a procura de saídas para os dilemas humanos “não admitiam qualquer possibilidade de explicação para o real e proclamavam a total impotência dos atos humanos” (CASTRO, 1976, p. 59). Samuel Beckett (1906-1989), um dos fundadores do *teatro do absurdo*, é considerado um dos principais autores do século XX. A leitura da tragicômica da peça: *Esperando Godot* é fundamental para este entendimento. A peça apresenta um ser humano preso a um círculo vicioso girando ao redor de si mesmo, ao mesmo tempo em que é incapaz de acreditar que terá uma saída, também é incapaz de perder a esperança. É possível entender um pouco mais sobre o gênero do *Absurdo*, que propõe revelar o inusitado mostrando as mazelas humanas e tudo que é considerado normal pela sociedade hipócrita, na leitura do livro *Quem tem medo de Virgínia Woolf* de Edward Albee (1928-1959), história de um casal que se ama e se odeia, se necessita e se repudia com a mesma intensidade, a peça invoca a crise de valores sociais iniciada na época.

Marcadamente, a liberdade na Idade Moderna é a negatividade da heteronomia. É interessante pensarmos na contradição desta lógica: não há modernidade sem colonialismo e não há colonialismo sem escravidão, porém, o objetivo principal é a formação do homem autônomo. Este paradoxo é refletido nas instituições da contemporaneidade, inclusive as instituições de ensino. Vivemos na contemporaneidade, sob a influência deste paradoxo.

¹² O teatro realista surge na segunda metade do século XIX, que vê o homem como fruto das pressões biológicas e sociais, os dramaturgos mostram personagens condicionados pela hereditariedade e pelo meio. Neste período o melodrama burguês rompe com o idealismo romântico e dá preferência a histórias contemporâneas, com problemas reais de personagens comuns. Temos como importante representante deste gênero teatral o dramaturgo Konstantin Stanislavski (1863-1938) (TELLES, 2000).

¹³ O Teatro do Absurdo nasceu do Surrealismo, sob forte influência do drama existencial. O Surrealismo, que explora os sentimentos humanos, tecendo críticas à sociedade e difundindo uma idéia subjetiva a respeito do obscuro e daquilo que não se vê e não se sente, foi fundamental para o nascimento desse gênero que buscava, na segunda metade do século XX, representar no palco a crise social que a humanidade vivia, apontando os paradigmas e os valores morais da sociedade como fatores principais da crise. A principal fonte de inspiração dos dramas absurdos era a burguesia ocidental, que, segundo os teóricos do Absurdo, se distanciava cada vez mais do mundo real, por causa de suas fantasias e ceticismo em relação às consequências desastrosas que causava ao resto da sociedade.

Para saber mais acessar: http://www.passeiweb.com/saiba_mais/arte_cultura/teatro/absurdo

Viver a liberdade e ao mesmo tempo deixar-nos moldar por padrões estabelecidos em uma sociedade que precisa produzir:

Deixa-se guiar pela idéia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação de governo; pretendo libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa esta liberdade, mas ao mesmo tempo tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado (CAMBI, 1999, p. 200).

No veio desta contradição presente no “espírito moderno”, tem em sua máxima expressão a crença no humano, no raciocínio e na inteligência. Assim quando a sociedade começa a considerar o homem como produto do meio, o teatro manifesta a perda da rigidez dos caracteres “protagonista” (herói) e “antagonista” (vilão), termos designados pelo teatro grego para designar caracteres opostos. A denominação rígida do caráter da personagem contida nos textos teatrais perdura somente até o século XIX, pois, a partir daí o homem é considerado nem inteiramente bom, nem inteiramente mau em si mesmo – apenas humano, ambíguo, com qualidades e defeitos¹⁴ (CASTRO, 1976).

Neste momento não só a sensibilidade, mas também a técnica começaram a ser valorizados no teatro. Não se buscava somente o autocontrole para exprimir sentimentos, mas a representação exigia destaque à técnica. Podemos afirmar com Castro (1976) que tivemos como expoentes dessa idéia o ator e dramaturgo russo Konstantin Stanislavsk (1863-1938), principal representante do *teatro realista*, já citado anteriormente, e o encenador alemão Bertold Brecht (1898-1956):

Somente com Konstantin Stanislavski (1863-1938) começou a se dar destaque à técnica, valorizada então como único meio capaz de estabelecer a total intimidade entre ator e personagem. Bertolt Brecht, porém, colocando seu teatro a serviço da

¹⁴ Importante contribuição para o presente estudo, no que diz respeito à influência recíproca teatro e sociedade, especialmente no Brasil, foi a leitura do texto do Professor Doutor Alexandre Luis Mate. A partir desta leitura chamamos a atenção aqui, mesmo que brevemente, para os dramaturgos os escritores e as produções que a partir do século XX atuaram no Brasil. Destacamos o trabalho do dramaturgo *Nelson Rodrigues* (1912-1980), que dentre outros, retratou o humano em um tempo conturbado, revelou campos sociais, mitológicos e psicológicos em conflito com temas como a alucinação, a memória e a realidade. Destacamos também o surgimento, nas décadas seguintes, de grupos paulistas como o *Arena*, em 1955, fundado pelo diretor José Renato. Com uma dramaturgia participante e contestadora, reuniu nomes como *Oduvaldo Vianna Filho*, *Gianfrancesco Guarnieri*, *Augusto Boal*, *Sérgio Cardoso* e *Glauce Rocha*. *Eles Não Usam Black-Tie* e *Gimba*, de Guarnieri, respectivamente de 1958 e 1959, foram montagens marcantes do *Arena*. Outro grupo de importante destaque foi o Grupo Oficina foi criado em 1963 por *José Celso Martinez Corrêa*. Estreou com uma peça realista: *Os Pequenos Burgueses*, de *Máximo Gorki*. Em 1967 montou pela primeira vez a peça modernista *O Rei da Vela* (1933), de *Oswald de Andrade*. Esse grupo recuperou as primeiras produções modernistas do teatro brasileiro, que haviam ficado esquecidas durante mais de 30 anos. (MATE, 2008)

desmistificação, exigia em primeiro lugar que o ator mostrasse a personagem e não apenas a representasse (CASTRO, 1976, p. 27).

O século XX, tempo marcado por crescentes tensões e questionamentos de valores e pela exploração do humano de forma predatória, as questões que pontuaram a linguagem teatral foram a pluralidade do ser humano e a relação homem e sociedade. Este contexto fez surgir, um teatro segundo Castro (1976, p. 56) “que situasse um homem contemporâneo no contexto histórico e preparando terreno para uma concepção capaz de exprimir ‘não as relações do homem consigo mesmo, nem com Deus, mas suas relações com a sociedade’”. Destaque importante para renovação do teatro temos o dramaturgo, poeta e romancista siciliano Luigi Pirandello (1880- 1947) que com humor e originalidade falava das situações da sociedade e também para o texto do, já citado, existencialista Jean-Paul Sartre (1905 - 1980) que afirma que os intelectuais têm de desempenhar um papel ativo na sociedade.

O contorno do “ser moderno”, construído a partir de rupturas que ocorreram através da transformação do modo com que homens e mulheres passam a conceber o mundo, se manifesta também na contemporaneidade. As implicações deste período de antropocentrismo e subjetivismo e as conseqüências deste contorno de racionalidade implicaram, portanto, na transformação do conceito sobre educação e seu contexto. Claramente percebemos uma ruptura entre o racional e o sensível. Percebemos o quanto a educação escolar sofreu este impacto.

Reconhecemo-nos, na contemporaneidade, nos textos fundadores dos tempos modernos. Com a crença de que o ser humano não é só razão e sim um ser com múltiplas potencialidades é que acreditamos que a educação formal - aquela instituída na educação escolar -, tem um dever ético em realizar o desenvolvimento mais pleno possível destas potencialidades.

Para pensar na possibilidade de alteração do sentido e da significação do ser humano na atualidade, procuramos pensar a Arte na escola, como um componente curricular que pode vir a propiciar a superação desta dicotomia. Afirmamos aqui a necessidade de pensarmos o teatro como forma de manifestação e meio de educação - a arte em si mesma e a arte como mediação - como expressão artística que compreende os dois aspectos: o racional e o sensível.

2.3 A experiência teatral como experiência didática: Um lugar para o teatro na escola

O teatro é uma expressão artística uma linguagem com alto poder de síntese, rica em possibilidades estéticas, capaz de proporcionar impacto múltiplo e diversificado. Assistir a uma peça de teatro ou experienciá-la nos provoca porque nos expõe a um bombardeio de estímulos múltiplos e intensos, que raramente encontramos em outras situações. O filme, o vídeo, o quadro, a escultura, a música gravada, são obras concluídas, acabadas. Repetido mil vezes, um filme será sempre igual, salvo algum dano material ou acidente de projeção. No teatro, a repetição nunca será igual. Nisto reside parte do encantamento desta arte efêmera, e parte de sua semelhança com uma aula.

A Arte do Teatro como uma forma de expressão humana que reconhece as potencialidades criativas e comunicativas, contribui para formação do ser humano. Na arte do teatro reconstruímos a experiência.

Dewey (1976) afirma que a experiência tem dois aspectos: um imediato, que pode ser agradável ou desagradável; e um mediato, que é sua influência sobre experiências posteriores. Toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem, do que advém o problema central da educação alicerçada na experiência: “[...] a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subseqüentes.” (p. 17), acreditamos que o ato de reconstrução das experiências é a verdadeira aprendizagem.

A escola é o lugar por excelência desta reconstrução. O teatro - representação para reconhecimento - na educação representa uma linguagem, uma cultura e um saber que pode vir a romper com a elitização da cultura, possibilitando à classe popular o acesso a cultura em suas diferentes manifestações. A arte teatral trabalha com o racional e o sensível, pois une a palavra à imagem, trabalha a corporeidade e também com um dos acontecimentos contemporâneos: a cultura do olhar. Assim o teatro pode se tornar um poderoso meio de comunicação dentro da escola. A experiência teatral favorece o desenvolvimento das capacidades expressivas do ser transformando-o em criador, e oferecendo-lhe, concomitantemente, o conhecimento de uma linguagem cotidiana e artística.

O teatro é a coragem de experimentar. (BOAL, 1988)

O direito à educação contém o direito ao acesso da linguagem teatral. Esta idéia faz-nos explicitar o nosso posicionamento diante da inserção da expressão teatral no currículo, proporcionando aos alunos e aos professores tal experiência. Acreditamos que a experiência com o teatro não precisa acontecer somente com pessoas que possuam o chamado “talento ou dom” para o ofício de ser ator ou atriz. Pensamos, assim como Spolin (2001) que é possível desenvolver em qualquer pessoa o aumento da capacidade de experienciar o teatro e envolver-se com seus desdobramentos em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo.

Sobre a capacidade de experiência criadora de atuar Viola Spolin¹⁵ (2001, p. 03), norte-americana, especialista em teatro diz que “Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco”.

Esta idéia tem seu nascimento em Bertold Brecht (1898 – 1956) e traz uma importante contribuição para o teatro na escola. O dramaturgo e encenador do século XX em suas *peças didáticas*¹⁶ afirma um teatro que se importa mais com quem participa da encenação e reinventa o texto, seja ator ou expectador, e menos com o espetáculo propriamente dito.

Brecht então sugere para a experiência teatral um novo público, propõe uma separação diferente entre espectadores e atores através do *Functionswechsel* (mudança de função) do teatro.

¹⁵ A sistematização de uma proposta para o ensino do Teatro, em contextos formais e não-formais de educação, através de jogos teatrais, foi elaborada pioneiramente por Viola Spolin ao longo de quase três décadas de pesquisas junto a crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens, adultos e idosos nos Estados Unidos da América. Utilizando a estrutura do *jogo com regras* como base para o treinamento de teatro, Viola Spolin ambicionava libertar a criança e o ator amador de comportamentos de palco mecânicos e rígidos. Seus esforços resultaram no oferecimento de um detalhado programa de oficina de trabalho com a linguagem teatral destinado a escolas, centros comunitários, grupos amadores e companhias teatrais. Para aprofundamento ver JAPIASSÚ, Ricardo O.V., Rev. Fac. Educ. vol.24 no.2, São Paulo jul./dez 1998.

¹⁶ As peças didáticas criadas por Bertold Brecht são um modelo de atuação, um exercício a serviço da formação e do aprendizado do indivíduo. Brecht se utilizava de novos princípios de construção para cada obra e para a maneira de interpretação dos atores. Trabalhava com a idéia de anulação de uma possível platéia. Fazendo com que os alunos de escolas e alunos de teatro, público com quem trabalhava, atuassem para si mesmos, submetendo-os a tarefa do social como objetivo de toda a obra. (BRECHT, 2005)

Segundo Koudela¹⁷ (1999, p. 14):

Distanciando-se do Apparat (mídia), busca um novo público, fora da instituição tradicional: alunos em escolas e cantores em corais. A peça didática se diferencia da peça épica de espetáculo que exige a arte da interpretação. Brecht sublinha que a principal função da peça didática é a educação dos participantes no *Kunstakt* (ato artístico). A peça didática ensina quando nela e não através da recepção estética passiva.

Aprofundando na questão brechtiana em relação ao espectador ativo, Hamed (2006) aponta em Brecht a significação do teatro como mediação para uma educação reflexiva onde os sujeitos possam se posicionar como seres críticos e engajados nas questões sociais e políticas:

Na obra de Brecht, temos uma profunda reflexão sobre como o teatro pode ser um veículo social/político, muitas vezes passível de engajamento. Sua visão era construir um teatro que não alienasse, que fosse comprometido com o fim de determinadas corrupções da sociedade, que traduzisse um posicionamento de denúncia, que capacitasse todos à reflexão não só expectadores como os próprios atores (HAMED, 2006, p.47).

Existe aí um diálogo entre Brecht e Freire. Brecht usa a linguagem artística do teatro como função didático-pedagógica, projetando neste exercício a busca da consciência do homem e da criança como ser social e histórico (KOUDELA, 1992). Freire quando defende a importância da politicidade e da criticidade, na formação do professor, como categorias que apontam para uma consciência ingênua que vai se tornando crítica na medida em que o sujeito construtor do conhecimento vai tomando consciência de si e de seu papel como sujeito que intervém no mundo (FREIRE, 2001). Pensamos nesta relação e principalmente na questão da conscientização do homem a cerca de sua condição no mundo para sua transformação. Assim Hamed (2006) nos ajuda a pensar:

Bertold Brecht traduz em suas obras, ficcionais ou não, a politização, a questão do conjunto, os temas sociais, a alienação do homem, a luta pela sobrevivência, a escolha por determinadas partituras em cena (não voltadas exatamente para o físico), uma vasta concepção de um teatro envolvendo diversos aspectos que não só o corpo, cenário e figurino, mas uma visão totalizadora da obra (HAMED, 2006, p. 48).

¹⁷ O ensino do Teatro na educação escolar básica nacional foi formalmente implantado há cerca de quase trinta anos no âmbito dos conteúdos abrangidos pela matéria *Educação Artística*, oferecida obrigatoriamente por força da Lei 5692/71. Embora o ensino do Teatro se encontre presente na educação escolar brasileira já desde o século dezesseis, com a implementação da pedagogia inaciana pelos jesuítas, somente a partir da década de 70 incrementaram-se os estudos e investigações a respeito das inter-relações entre Teatro e Educação, no país, especialmente com a formação do grupo paulista de pesquisadores nesta área, numa iniciativa da Prof^a Dr^a Ingrid Dormien Koudela da Escola de Comunicação e Artes da Universidade do Estado de São Paulo. Para aprofundamento ver JAPIASSÚ, Ricardo O.V., Rev. Fac. Educ. Vol.24 no.2, São Paulo jul./dez 1998.

Defendemos aqui o teatro como um *meio* para o desvelar da realidade e um *fim* para apresentá-la, possibilitando através do seu transbordamento a transformação da mesma. Uma experiência artística que pode vir a proporcionar a homens e mulheres a descoberta de sua condição e, como consequência, a superação desta condição através do desenvolvimento de suas potencialidades e de sua capacidade criadora. Isso só pode ter sentido se acreditarmos que todos devem ter direito ao acesso a todas as formas e expressões de arte, aqui especialmente, a arte teatral.

Pensar em uma educação que amplie o desenvolvimento das potencialidades do humano implica pensar em uma educação que valorize a espontaneidade e a criatividade. A primeira como naturalidade do ser e a segunda como originalidade do ser, são características inatas no humano, sobretudo na criança e podem ser ampliadas a partir de suas experiências culturais e afetivas. Muitas vezes a escola privilegia o controle dos movimentos e reprime tais características. Podemos pensar nisso quando analisamos o quanto, no decorrer de nossa escolaridade, nos “acostumamos” a falar, a escrever ou a desenhar conforme modelos a que somos submetidos. Atividades como música, dança, roda de conversa ou histórias contadas, estão presente com maior ênfase – e porque não dizer quase que exclusivamente - no nível da Educação Infantil, nos níveis seguintes tudo se torna em demasiado sisudo e sem espontaneidade. Não podemos deixar de voltar a Freire (1995, p. 24) quando assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo em sua fala sobre a escola: “Pretendemos na verdade mudar a cara de nossa escola [...] uma escola em que se ensine e aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez”.

Spolin (2001) fala sobre a importância da espontaneidade como forma de exercício e conquista de liberdade pessoal. A autora afirma que podemos transpor para a vida diária o que vemos, exploramos e a forma como agimos frente a frente com uma dada realidade no teatro. A exemplo disso vemos em seu trabalho com improvisação teatral a proposição para que os alunos, não ensaiem as cenas em casa durante a semana mas, observem a sua realidade cotidiana e traga dela o material para os exercícios e jogos teatrais: “O mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele” (SPOLIN, 2001, p. 13) .

Segundo Koudela (1992) o caminho para uma educação onde todos tenham direito a ampliação da percepção e da consciência de si, do outro e do mundo, tem na percepção brechtiana lugar de pressuposto. Como já citamos nas *peças didáticas*, fica claro que o

objetivo mais amplo a ser alcançado é a consciência do ser humano como ser social e histórico. Para tal intento propõe o teatro como pedagogia aliada a uma ação dialógica:

A pedagogia brechtiana se constitui como uma pedagogia ou educação política, na medida em que adere a um projeto histórico filosófico e a uma teoria social. Por outro lado, o autor Brecht recebe estímulos práticos e teóricos na forma de realização de sua pedagogia – ou seja, do teatro, do campo dialógico-estético (KOUDELA, 1992, p. 13).

Assim como em Freire (1998) a dialogicidade é uma necessidade da interação social, em Brecht ela também é vista como a própria experiência do teatro “[...] Essa experiência acentua uma área específica do convívio social – o estético, o comunicativo. A pedagogia em Brecht é, sobretudo uma contribuição para a educação estética.” (KOUDELA, p.13, 1992). É um diálogo que se trava entre os participantes, o texto literário e suas experiências cotidianas:

O jogo teatral, desenvolvido com base nas peças didáticas e Brecht e em processos de identificação e estranhamento, não é uma variante de interpretação ou encenação teatral. Seu caráter se define por ser método de aprendizagem. Os procedimentos a serem atualizados na prática visam a estabelecer novas relações entre texto literário e experiência. O jogo teatral pretende estimular a capacidade de identificação e o repertório de ação dos participantes. Este é o ponto de partida para a leitura que cada grupo fará do texto da peça didática, com base em experiências vinculadas ao seu cotidiano (KOUDELA, 1992, p.14).

No desenvolvimento da pesquisa procuramos mostrar as potencialidades da inserção da Arte do teatro na formação de professores da E.I. e E.F. I afim de chamar a atenção para a necessidade urgente da construção de um currículo crítico que valorize o repertório de ação de todos os inseridos na escola.

2.4 Construindo uma rede de significados - o currículo como função prática e social

Tomamos o currículo, na presente pesquisa, como estado permanente de luta contra posições e relações de poder, ou seja, a construção de um currículo para emancipação dos sujeitos. A intenção é insistir menos no aspecto prescritivo e intencional do currículo e mais nos resultados efetivos de sua execução. A principal ênfase da presente pesquisa está na idéia de currículo vivido, aquele que acontece realmente com os atores neles envolvidos, no plano cognitivo e também no plano afetivo social, nos desdobramentos do ensino e em suas experiência na escola (ESTRELA & NÓVOA, 1993).

Falar na arte teatral vivenciada como formação continuada de professores no currículo da escola compreende falar de uma educação voltada à ética e a estética - categorias que trataremos no último item do presente capítulo -, de uma educação para a sensibilidade¹⁸ e conseqüentemente, de um currículo que proporcione o desenvolvimento desta educação.

As diversas definições do termo currículo nas teorias tradicionais alternam-se na ênfase, no compreender, no ensinar, nos conteúdos ou nas habilidades para viver na sociedade.

A idéia de um currículo formalizado somente em prescrição e determinado a partir de interesses de uma classe dominante, nasce e se impõe de forma hegemônica ao longo de todo o século XX. Sob influência tecnicista as teorias e as práticas pedagógicas, configuradas nos currículos prescritos, foram se intensificando no sentido de serem cada vez mais baseadas na seleção e organização rígidas de conteúdos, estratégias metodológicas e prescrições de avaliação. Ainda hoje as políticas sociais neoliberais parecem continuar empenhadas em não fornecer nenhuma alternativa curricular à formação continuada de professores e à escolarização que não seja a da assunção dos modelos do mercado.

Na contramão da vertente desse pensamento as teorias críticas mudam o foco e em vez de proporem um currículo determinado, como fizeram as teorias tradicionais, se preocupam em analisar e discutir o que vem a ser, realmente, o conhecimento transmitido, quem, como e por que este conhecimento foi selecionado desta maneira.

A presente pesquisa, corroborada pelos autores como Michael Apple e Gimeno Sacristán e buscando um diálogo com os estudos da teoria crítica sobre o currículo, entende que o mesmo é muito mais que um programa de estudos, ele compreende um processo que se configura na construção de um projeto político pedagógico, de planos de ensino ou de planos de aula de um determinado sistema de ensino. Como afirma Sacristán (1995):

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é na realidade, a cultura nas salas de aula e que fica configurada em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação, etc (SACRISTÁN, 1995, p. 86-87).

¹⁸ Em epistemologia, particularmente na filosofia de Kant, a sensibilidade é a capacidade perceptiva do sujeito que, apoiada nos órgãos dos sentidos, fornece a matéria para o conhecimento. (AIRES, 2003)

Obviamente não podemos negar a existência de mecanismos formais de controle curricular e pedagógico postos através de instrumentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou as Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelos Conselhos de Educação, ou ainda através das portarias das Secretarias de Educação. Estes documentos em suas instâncias acompanham o guia curricular como agentes normatizadores da nossa atividade pedagógica. Porém defendemos a importância de uma organização curricular que, ao invés de silenciar as experiências em curso, ajude a legitimar os espaços e tempos que habitamos no cotidiano da escola (ALVES, 2002). A proposta curricular que assumimos, portanto, é aquela que para além das prescrições importa-se com aquilo que se desenvolve no cotidiano através de uma série de experiências e atividades que não estavam previstas ou sugeridas pelos guias curriculares e que acabam por interagir com o currículo oficial proposto.

Concordamos com Alves (2002, p.58) quando afirma que: “Esta nos parece ser a função de um currículo oficial: dar sentido às experiências curriculares que realizamos em nossas escolas – sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam a sua própria prática na atividade de praticar.”

Falamos de um currículo praticado, aquele que a pesquisadora da Universidade de Campinas Corinta Geraldi (1994) chama de *currículo em ação*, o que abarca as vivências dos alunos, planejadas ou não pela escola, aquelas que, ainda que aconteçam fora da escola, influenciam a trajetória escolar de alunos e professores, aquilo que ocorre de fato na escola e não necessariamente o que é institucionalmente prescrito.

Sendo assim, a construção de um currículo que se fundamenta no trabalho em conjunto, de sujeitos que constroem os espaços e tempos escolares em suas práticas, é o desafio. Este desafio a nosso ver, se desdobra na construção também de aulas vivas, intrigantes, críticas e amorosas. Este contexto não pode desconsiderar a estética a que todos nós experimentamos no dia-a-dia, mas sim refletir sobre a idéia de “o que” uma educação para a sensibilidade pode considerar os horizontes dos que dela participam, ampliando-os.

Segundo Vicent Lanier (BARBOSA, 2005, p. 46), doutor em Arte, para se delinear um currículo eficiente em arte é necessário considerar a experiência que o aluno traz para a escola: “o primeiro ponto é que a experiência estética, em geral, já é desfrutada pelo indivíduo antes que ele entre para a escola. Portanto não a introduzimos para nossos alunos, mas a incrementamos a partir de algo que já está lá [...]”.

Chama-nos atenção a idéia de Lanier de que, ainda que a maioria de nós seja formada pela cultura de massa e que façamos parte de uma sociedade do espetáculo, das tragédias, da repetição e do sensacionalismo, estamos diante de experiência estética. Assim a escola, segundo o autor, não introduz um senso estético, mas, ela pode aprimorá-lo, ampliá-lo e apresentar opções de escolhas estéticas.

A proposta por uma educação que valoriza a experiência estética é a de uma educação que emprega o termo “incrementar” à experiência estética. Assim Lanier ainda afirma o papel de um currículo para arte: “[...] apenas o indivíduo que está adequadamente informado sobre a natureza da experiência estética pode ampliar com certa facilidade o âmbito e a qualidade dessa experiência” (BARBOSA, 2005, p. 47). A escola, portanto, tem a função de apresentar outras formas estéticas e informar aos inseridos no processo educativo sobre a natureza dessas formas. Como esse processo pode se desenvolver no currículo da instituição escolar?

Ainda Lanier questiona como a escola pode trazer para si a responsabilidade de propiciar essas experiências a fim torná-las significativas: “Se o indivíduo tem efetivamente uma experiência estética, visual assim como outras, antes de entrar para escola ou fora dela, quais são os estímulos para essas reações?” (BARBOSA, 2005, p. 48).

Uma educação que provoque uma reação estética se traduz no contato com o conhecimento tratado como experiência significativa e não como simples constatação; é a possibilidade dos atores inseridos na instituição escolar estarem abertos e conectados ao mundo, ao sensível do mundo. É a busca da *aisthesis* - do grego *aisthesis* - do sentido, da percepção, da sensibilidade, da sensação. Uma educação que proporcione um diálogo estético e se preocupe em desenvolver potencialidades, que dê significado à existência humana. Sabemos que o sentido do mundo, uma vez percebido, toca a pessoa e nela adentra, inquietando-a. É a educação que parte de um paradigma ético-estético processual e se apresenta como encontro consigo mesmo, como auto-poiésis¹⁹.

Afirmamos, portanto que, a experiência pedagógica ligada ao ato criativo é proporcionada pelas questões estéticas do currículo. Por estética entendemos não

¹⁹ A denominação autopoiese é a fusão de dois termos: “auto” que refere-se ao próprio objeto e “poiese” que diz respeito à reprodução/criação. A autopoiese é uma terminologia empregada inicialmente por dois biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela para designar os elementos característicos de um sistema vivo e sua estrutura. De origem biológica, o termo passou a ser usado em outras áreas como a neurologia e até na sociologia como algo “auto-criado”. Para saber mais ver: MATURANA R., Humberto; VARELA, Francisco J.. *Autopoiesis and cognition: the realization of the living*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1980.

simplesmente a teoria da beleza, mas a teoria das qualidades do sentir. Essas experiências nos colocam em contato com a realidade transcendente: tocamos o profundo ser que somos e nos atiramos ao desconhecido, transcendemos a nós mesmos e nos arriscamos numa incansável busca para novamente nos encontrarmos com o ser que somos.

Dentro dessa lógica podemos refletir sobre a possibilidade da Instituição Escolar - que é normatizada por uma determinada Secretaria Municipal de Educação, por um determinado Sistema Estadual de Educação, por um determinado Ministério de Educação e Cultura -, que possua curricularmente a ética e a estética como pressupostos do movimento praxiológico do ensinar e aprender.

A presente pesquisa analisa uma proposta pautada nos processos artísticos e expressivos, que se pretende favorecedora do desenvolvimento da sensibilidade e das relações afetivas e assim, dos processos de humanização. Tal análise envolve, dentre outros, os efeitos recíprocos produzidos pela sociedade e pela organização curricular construída no interior da escola.

O discurso vigente, da classe dominante, é o de que a realidade está dada, determinada e não existe verdade fora dos ditames postos. A escola nesta lógica, deve apenas reproduzir o que acontece no plano da sociedade.

Ao discutir a escola como instituição que pretende educar para a sensibilidade precisamos discutir também quais as formas de relações e conhecimentos existentes nela. É importante nos situarmos e assim recolocarmos os conhecimentos que são transmitidos na escola, as relações sociais que dominam as salas de aula, dentro de um contexto social e econômico a qual pertencem.

Sabemos, como nos diria Freire (2000), que a escola, quer seja pública ou privada, não pode tudo sozinha. Ela está inserida em uma realidade maior que é a sociedade, porém, sabemos também que alguma coisa ela pode. A escola não só reproduz, ela também produz conhecimento.

A afirmação sobre o campo de poder da escola na sociedade, que embora limitado possui muitas possibilidades, é pertinente na medida em que reconhecemos que a formação da infância, adolescência e juventude é responsabilidade da sociedade como um todo. A sociedade delega às agências e agentes, como a escola e seus profissionais, esta tarefa árdua e

delicada da formação dos cidadãos. A escola não é a responsável solitária na formação dos educandos, porém não há como subestimar o valor e a responsabilidade da educação escolar e também dos educadores, na conscientização de que os educandos, “[...] são cidadãos, sujeitos do direito à formação plena” (ARROYO, 2005, p.147). Esta idéia nos faz refletir a respeito da importância de se tratar da formação desses profissionais de forma cuidadosa e responsável.

A infância, a adolescência e a juventude são configuradas em alunos que no passado eram vistos como anjos e no presente são vistos como demônios. Nossos meninos e meninas mudaram. É no cotidiano que os profissionais discutirão sobre um novo olhar sobre um novo aluno. “As tensões existentes nas escolas em volta das condutas dos alunos estão revelando nossas lacunas profissionais nesse campo tão delicado” (ARROYO, 2005, p. 157).

Miguel Arroyo (2005), em seu livro *Imagens Quebradas*, discute a questão da conturbada convivência entre educandos e educadores nos dias atuais, e do ponto de vista do educador aponta este movimento como uma “decepção fecunda”. O autor diz que “os alunos chegam à escola como sujeitos éticos em formação e isso exige posturas mais profissionais” (p. 156). E aqui vale indagar: E os professores? Como chegam às escolas? Muito mais para refletir do que para concluir a resposta a estas indagações lembramos aqui o filme brasileiro “*Pro Dia Nascer Feliz*”, produzido em 2007 e dirigido por João Monjardim o documentário fala sobre, alunos, professoras e escola. O documentário traz o depoimento de uma professora chamada Celsa que é reconhecida pelos alunos como “uma boa professora”, pois incentiva a criatividade dos mesmos, através do *Fanzine*²⁰ da escola . A professora Celsa, que leciona para jovens do Ensino Médio em uma Escola Pública em Itaquaquecetuba na região metropolitana de São Paulo, expressa o dilema cotidiano dos professores, o esgotamento físico e moral que sofrem dentro de uma instituição que os abandona ao seu próprio destino, com condições de trabalho absurdas, salários miseráveis e ausência completa de perspectiva: “*Eu falto por cansaço (...) a carga física e moral é maior do que o ser humano pode suportar (...), você se envolve, mas nem sempre tem retorno. O professor perdeu a dignidade (...) e o Estado deixa tudo jogado. Todo mundo está cansado de ouvir os problemas da Educação, mas ninguém faz nada*” (Tambellini, 2006).

²⁰ Fanzine é uma abreviação de *fanatic magazine*, mais propriamente da aglutinação da última sílaba da palavra *magazine* (revista) com a sílaba inicial de *fanatic*. Fanzine é, portanto, uma revista editada por um *fan* (fã, em português).

Há, sob nosso olhar, uma profunda consciência sobre as situações contraditórias e difíceis da realidade da escola brasileira que muitas vezes se sobrepõem às esperanças. Diante disso é necessário deixar claro que não se trata aqui de colocar o peso todo da responsabilidade da formação de valores éticos nos ombros da escola, se assim o fizéssemos estaríamos repetindo, em outra instância, o erro da pseudo-responsabilidade da escola, idéia já discutida quando nos referimos às cobranças da sociedade atual em relação à mesma. A intenção da presente pesquisa é perceber quais as possibilidades de superação desta realidade, perceber como a experiência estética vivida na formação continuada de professores pode contribuir para estreitar positivamente as relações em busca da construção de um currículo crítico e de uma realidade mais humana.

A escola não é uma organização neutra em termos de seus resultados econômicos. As instituições educacionais agem como mecanismos de preservação e distribuição cultural e econômica. O próprio currículo é instrumento de controle e poder, as escolas produzem e reproduzem formas de consciência e práticas, que permitem a manutenção ou a transformação do controle social. O controle da escola é sutil e de aparência inconsequente (APPLE, 2006, p. 211).

[...] para compreender as escolas, é preciso que se ultrapasse o que os práticos e teóricos consideram ser avançar, para então, ver as conexões entre essas idéias e ações com as condições ideológicas e materiais tanto dentro quanto fora da escola, que “determinam” o que julgamos ser nossos problemas “reais”. A chave para revelar isto é o poder.

A relação currículo e poder a partir da visão de Apple (2006) enfatiza que o reflexo sócio-político não é neutro, é historicizado como prática social e conseqüentemente o educador, de modo consciente ou não, está implicado em um ato político:

[...] o poder nem sempre é evidente como a manipulação e o controle econômico. É em geral manifesto como formas de ajuda e como formas de “conhecimentos legítimos”, formas que parecem fornecer sua própria justificação por serem interpretadas como neutras. (APPLE, 2006, p. 211)

Não se trata, então, de nos mantermos acima da escolha dos valores que agem, hegemonicamente, através de nós e sim refletirmos sobre quais os valores que devem ser escolhidos para a construção de um currículo crítico que enfoque o homem - seja ele de qual raça for e esteja ele em que classe social estiver - como sujeito de seu próprio processo educativo, e ainda, quais formas de interação implícitas permeiam, sem serem muito percebidas, as salas de aula (APPLE, 2006).

Nos parece essencial, para tal reflexão, a questão da parca noção de coletividade que possuímos na sociedade e conseqüentemente, na escola. A conscientização de que o nosso sentido comunitário pode estar desgastado nos faz perceber o quanto nos foi inculcado a falsa noção positiva de individualismo, o conceito de que somos indivíduos separados.

Não conseguimos estabelecer relação entre o nosso conforto e aqueles que o produzem. Embora sejamos argutos consumidores de produtos que dependem quase que inteiramente de cooperação e organização social, temos o que Apple chama de *atrofia do compromisso coletivo*, tornando quase impossível uma análise mais profunda da injustiça social e econômica. A maioria dos educadores não percebe esse problema, fato que, adensado a outras questões, como por exemplo, as precárias condições de trabalho ou a burocracia, dificulta a mudança do currículo nas escolas.

Quando a distribuição de capital é desigual, o conhecimento também é distribuído desigualmente entre classes sociais e econômicas, grupos profissionais, grupos de diferentes faixas etárias e grupos com poderes diferentes. A questão que surge neste momento é: Ainda que a sociedade vigente seja economicamente desigual e por isso a distribuição do conhecimento também o seja, é possível no âmbito da educação caminhar na realização de uma formação continuada de professores que em última instância busque uma realidade, mais dialógica e mais humana?

Acreditamos no repensar da prática pedagógica e na dinâmica da educação como uma experiência estética na busca da transformação da sociedade vigente. E lembrando os princípios de Paulo Freire, que militava por uma pedagogia elaborada *pelos* e não *para* os oprimidos, destaco aqui o pensamento de Augusto Boal (1988) que aspira uma prática teatral revolucionária, que incite os oprimidos a lutarem pela libertação: "A ficção antes da realidade, a repetição antes da revolução". Assim como indica o dramaturgo nos dois principais objetivos da Poética do Oprimido: "Transformar o espectador, ser passivo e depositário, em protagonista da ação dramática e [...] nunca se contentar em refletir sobre o passado, mas se preparar para o futuro". Agindo no combate à dupla opressão (individual e coletiva) exercida no teatro e na sociedade: "Liberando o espectador da sua condição de espectador, ele poderá liberar-se de outras opressões" (BOAL, 1988, p. 20).

As contradições que emergem a partir dos saberes produzidos pela escola, através das relações de opressão e violência sofridas pelos alunos e pelos professores, reproduzem internamente as relações externas de poder de uma sociedade opressora e desigual. Este

contexto afeta as relações, ações pedagógicas e as práticas curriculares. Saberes apreendidos sem reflexão, a partir de situações opressoras, provavelmente refletirão condutas e atitudes alienadas. Essa afirmação nega os pressupostos de um currículo que se intitula para emancipação. Este é o campo do currículo que, sob a luz da teoria da racionalidade emancipatória curricular, buscamos investigar e como Sacristán (1998, p. 17), acreditamos que o currículo “[...] é uma opção historicamente configurada que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social, e escolar, está carregado de valores e pressupostos que é preciso decifrar”.

Justifica-se assim, a análise da práxis escolar no que diz respeito às questões éticas nela contidas, pois a ética aqui considerada é atitude prática diante da vida (Dussel, 2000). As ações em benefício da atitude humana da ética da vida têm que se materializar e na escola, esta materialização se faz na prática curricular, correndo o risco que, se ao contrário, fique no plano do abstrato, uma prática descolada da vida.

O aluno que se confronta com os mais variados aspectos do currículo não é um indivíduo abstrato, mas proveniente de um meio social concreto e com uma bagagem prévia muito particular que lhe proporciona certas oportunidades de alguma forma determinadas e um ambiente para dar significado ao currículo escolar. [...] Daí que o currículo comum para todos não seja suficiente se não se consideram as oportunidades desiguais frente ao mesmo e as adaptações metodológicas que deverão se produzir para favorecer a desigualdade, sempre sob o prisma de que a escola por si só, não pode superar as diferenças sociais (SACRISTAN, 1998, p. 61 - 62).

Eis a urgência em se optar politicamente pela construção de um currículo calcado sob as bases de uma educação que se pretenda transformadora e problematizadora e, portanto, emancipatória. Saul (1988), refletindo sobre um campo não menos árduo que o próprio currículo, a avaliação, reflete claramente a conceitualização de emancipação que queremos falar: “A emancipação prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma constituam elementos de luta transformadora” (SAUL, p. 62, 1988).

A conquista dessa emancipação necessita de uma proposição encarnada em seu contexto sócio-político, é aí que o currículo opera como função social – ponte entre a sociedade e escola, como instrumento da política cultural de uma sociedade.

O currículo, portanto, caminha como “Projeto seletivo de uma cultura social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTAN, 1998, p. 34).

Este conceito de currículo corrobora com a idéia de que a educação trabalha com uma tríplice fronteira: a universalidade, seu espaço de referência, a particularidade expressa na cultura, e a singularidade expressa na individualidade, pois "funciona à luz de saberes e interesses locais" (CASALI, 2000, p. 111).

As relações vivenciadas no interior da escola, na cultura escolar definem, refletem e são reflexos, também de uma cultura de sociedade. A cultura é o resultado da intervenção do homem no mundo, ela é a ação direta dos homens, transformando a realidade em que vivem e a si mesmos (RIOS, 1994). A instituição escolar tem como tarefa social transmitir e criar a sistematização da cultura. Então nos cabe questionar qual é a cultura curricular praticada em nossa realidade.

A presença da escola em uma sociedade específica não a desvincula de também pertencer ao mundo. Pelo contrário, é na sua especificidade que ela manifesta influências do macro espaço em que vive. É seu cotidiano de cada escola e nas relações existentes dentro dela que se produz e reproduz a singularidade de cada sujeito, que se constrói a cultura escolar. Por cultura escolar entendemos os aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, o que inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos.

Segundo Forquin (1993, p.167) a cultura escolar pode ser caracterizada como: “[...] conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”.

O que chamamos a atenção na presente pesquisa é o predomínio em nossas escolas de uma cultura escolar rígida, padronizada, ritualística, pouco dinâmica, que dá ênfase a simples processos de transmissão de conhecimentos e está referida à cultura de determinados atores sociais e que pouco dialoga com o contexto cultural dos alunos e dos professores (Candau, 2000).

Existe um modo de ser na construção da escola que está cristalizado há séculos, na arquitetura, no modo de organização das salas, nas festas, nas formas didáticas, etc. Ainda Candau nos alerta:

Chama a atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as comemorações de datas cívicas, as festas, as experiências corporais, etc. Mudam as

culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se auto-construir independentemente e sem interagir com esses universos. É possível detectar um congelamento da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna estranha a seus habitantes (CANDAU, 2000, p. 68).

Byington (1996) em seus estudos sobre a Pedagogia Simbólica reflete sobre a cultura pedagógica, predominantemente racional, realizada em nossas instituições escolares. Afirma o autor que:

Alunos com seu corpo geralmente imobilizado em cadeiras, escutando falar de coisas, que não podem ver, pegar, cheirar, ouvir, degustar, amar ou odiar. Alunos ouvindo frases exclusivamente lógicas, desvitalizadas da emoção, do prazer, do lúdico e da dramatização existencial. Alunos sem interação grupal pedagógica temática entre si e com o professor. Alunos longe da natureza. Alunos quase que exclusivamente racionais, com uma imensa quantidade de conceitos e palavras na cabeça, mas, quase que sem corpo, sem sociedade, sem natureza, sem imagens e sem emoções. Um aprendizado avaliado também quase que exclusivamente pelo raciocínio verbal lógico. Um aprendizado que faz questão metodológica de excluir do seu método a vida como ela é e de ignorar que a avaliação do aprendizado se caracteriza pela maior ou menor capacidade de inserir o que se aprende no sentido do processo existencial (BYINGTON, 1996, p 17).

Byington (1996) ainda afirma que a relação saudável do “eu com o outro”, se referindo a relação professor-aluno, é primordial e absoluta numa pedagogia que se quer efetiva e transgressora da cultura social opressora vigente. Aí temos então a escola, realizando sua tarefa social, transmitindo e criando uma sistematização curricular em sua dimensão transformadora e libertadora. Assim como a própria vida, a escola não é uma entidade abstrata, como diz Rios (1994, p.45):

Ela tem características específicas e cumpre uma função determinada, na medida em que está presente e é constituinte de uma sociedade que se organiza de maneira peculiar, historicamente. Ela resulta do trabalho e das relações estabelecidas em seu interior, é o espaço da práxis de determinados sujeitos.

Esta especificidade falada por Rios nos impõe um novo olhar sobre o currículo e sobre o aceite de uma nova proposição, de um novo paradigma curricular, questionando aquele inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1949), como “pacotes” pré-estabelecidos, aqueles prescritivos que se diferenciam muito daquilo que Goodlad (1977) chama de operacional, de sala de aula (DOMINGUES, 1988). Esse currículo vivido é o que nos interessa, é aquele que perpassa pelas relações cotidianas de dentro da escola. Aquele onde emergem os conflitos e os “saberes de experiência feito” como nos diria Freire (2000). Este currículo exige um olhar atento para a questão da formação do professor.

2.4.1 A boniteza e a decência²¹: categorias inerentes ao Currículo

Se pretendemos flagrar a realidade da formação continuada de professores na escola pública mediada pela experiência do teatro, é necessário pensar no desenvolvimento de uma educação voltada à estética e à ética. Este empreendimento exige a reflexão sobre a experiência estética vivida na prática pedagógica e a relação ética entre os sujeitos desta prática ambas formalizadas na vivência curricular.

Importante observação é a de que, conforme já apontado, não temos a intenção de aprofundamento dos conceitos de ética e de estética, mas de evidenciá-los na medida em que os mesmos se integram às questões da arte em sua linguagem teatral como categorias pertencentes a um currículo que se proponha crítico.

O currículo que se torna realidade, como ponte entre a escola e a sociedade, é aquele que permite a construção de uma experiência estética onde um *ethos* crítico possa inaugurar um novo tempo. Para tanto, a defesa da arte inserida no contexto curricular da escola pressupõe um amalgamar da relação entre a ética e a estética.

Não se pode, sob pena de equívoco reducionista, privilegiar o currículo somente como produto colocando de lado o processo de produção sociocultural realizado no cotidiano escolar. Como nos afirma Garcia (2002, p. 40):

Tradicionalmente, têm sido numerosas as tentativas de domesticar as potencialidades do cotidiano escolar através de materiais curriculares formais, sejam eles os próprios guias, os livros didáticos, os materiais audiovisuais pré-produzidos. No entanto, os procedimentos de domesticação, embora bastante fortes, não têm sido capazes de eliminar a multiplicidade característica de todos os ambientes sociais, entre eles a escola.

O tratamento do currículo vivido como ambiente social nos remete a idéia de que ali se constrói um *ethos*, uma eticidade. A prática educativa, portanto, está enredada em uma obrigação ética. Ela deve por si só ser um testemunho rigoroso de decência e pureza (FREIRE, 1998). O desenvolvimento do potencial humano é um imperativo ético, é um dever

²¹ Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, 9ª. Edição. *Saberes necessários à prática educati*. Paz e Terra, São Paulo, 1998, cita a expressão “Boniteza e decência de mãos dadas” para se referir a indissociabilidade entre a ética e a estética no fazer pedagógico do professor.

ético de todos os envolvidos na educação e a possibilidade de seu desenvolvimento dentro da escola é obrigação.

O filósofo brasileiro Leonardo Boff (2001) nos ajuda a compreender a respeito da ética aqui referida, quando reflete sobre a importância do cuidado com a mãe-terra. Esse cuidado se faz urgente e necessário porque, como parte dela, que somos, devemos eticamente respeitar e preservar tudo o que existe e para isso ele conclama o povo a um novo pacto social.

As relações assimétricas vividas entre os seres humanos, na sociedade vigente, são estabelecidas a partir de uma prática diferenciadora e discriminadora; ao mesmo tempo afirma e nega o ser humano, ou seja, necessita das pessoas para depois dispensá-las. A partir da consciência de práticas da ética vigente em nossa sociedade, que é a ética do mercado, o filósofo nos chama atenção sobre o profundo descaso com a vida, num sistema que explora e depois descarta, e é a “degradação crescente de nossa casa comum, a Terra” e nos conclama a uma profunda reflexão sobre “um novo paradigma de convivência que funde uma relação mais benfazeja com a terra e inaugure um novo pacto social entre os povos no sentido de respeito e preservação de tudo que existe e vive” (BOFF, 2001, p.18).

Este reconstruir proposto por Boff pressupõe a modelagem de um novo *ethos*, que permita um novo "viver em comum" entre os seres humanos. A concepção de *ethos* que aqui comungo, é:

Ethos: em grego significa a toca do animal ou a casa humana; conjunto de princípios que regem transculturalmente, o comportamento humano para que seja realmente humano no sentido de ser consciente, livre e responsável; o *ethos* constrói pessoal e socialmente o habitat humano (idem, 2001, p. 185) .

Diante da transformação do ser humano em objeto, vivenciada como produto da ética de mercado, a idéia de formar homens e mulheres cada vez mais humanos se torna um desafio e nos faz refletir sobre uma nova educação. Uma educação que trabalhe na formação de seres que busquem a liberdade, com a responsabilidade de seres emancipados. Uma educação que objetiva formar seres conscientes.

No panorama atual do sistema mundo (Dussel, 2002) aqui contextualizado, refletimos sobre como o sistema escolar tem se portado e qual o grau de importância dada pela escola com relação ao cuidado com o ser humano e às relações afetivas.

Sabemos o quão delicado é tocar neste ponto, pois o que temos visto em muitas falas e cursos de formação para professores é o enfoque romantizado e idealizado do fazer professoral e uma tentativa de sensibilização aliando a profissão-professor ao tão combatido estigma de sacerdócio. É importante evidenciar que não estamos aqui querendo sentimentalizar as relações de dentro da escola, muito menos banalizá-las, minimizando seus aspectos conflituosos, e sim pensar o quanto a educação necessita resgatar sua vocação para sensibilidade, o quanto precisa humanizar-se.

É sabido que a vocação primeira da educação, seja ela escolar ou não, é a humanização do homem, tornar o ser humano cada vez mais humano. Portanto a reflexão aqui pretendida é no sentido de responder como as relações no interior da escola se tornam, corriqueiramente, desumanizantes e entender quais as formas de conceber os problemas humanos e sociais na mesma. Isso pressupõe considerar os valores expressos e ensinados aos alunos e também as condições de trabalhos dos professores.

As situações de violência que dizem respeito à relação professor/aluno, efetivamente, afetam a vivência do currículo na instituição escolar. Essas situações nos remetem à reflexão crítica daquilo que é restritivo e opressor, dando atenção, ao mesmo tempo, às questões de liberdade e bem-estar. Tomamos aqui o currículo voltado à emancipação que dá destaque à capacidade de pensar criticamente e refletir sobre a sua gênese histórica, ou seja, pensar sobre o seu próprio pensamento: Qual o tipo de violência simbólica evidenciada, especificamente, na relação professor/aluno que se cristaliza no currículo da escola, a partir das formas de desumanização naturalizadas? Para Giroux (1986, p.126):

(...) a racionalidade emancipatória aumenta seu interesse na auto-reflexão com ação social que visa criar as condições ideológicas e materiais nas quais as relações não alienantes e não exploradas existem. Isso sugere uma visão da educação para a cidadania.

Percebe-se, então, que o desenvolvimento do currículo, além de selecionar elementos e/ou conteúdos, de um universo mais amplo de conhecimento e saberes, organiza as tarefas escolares e a participação dos envolvidos, flexibiliza ou enrijece a utilização do espaço e do tempo na aula e na escola, define os critérios e estratégias de valorização das atividades, estabelece mecanismos de distribuição de recompensas e de controle, estabelece o clima das relações pessoais, entre outros aspectos (SACRISTÁN, 1998).

É ético tudo que realiza a vida. O ponto de apoio, portanto, não é a convenção (ética normativa, exercida por juízos de valor), é a vida humana. É a ética da sobrevivência humana:

Por sobrevivência humana ou por "produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana de cada sujeito ético entenderemos sempre, neste texto, o critério material universal da ética por excelência: a vida humana de cada ser humano (DUSSEL, 2002, p. 636).

A ética da libertação (DUSSEL, 2002) é a formulação de uma possibilidade material de ordenar o "sistema mundo" num sentido universal, onde todos vivam com todas as suas possibilidades. Só há um jeito de formular esta ética: o caminho desta formulação é o caminho que começa no lugar e na palavra dos atores do processo educativo. A libertação é um conceito mais de anúncio do que de denúncia, é o anúncio da humanização do homem, pela produção, reprodução e desenvolvimento da vida.

Nesta ética da libertação, as palavras "produção, reprodução e desenvolvimento" da vida humana do sujeito ético "sempre" significam não só o vegetativo ou o animal, mas também o "superior" das funções mentais e o desenvolvimento da vida e da cultura humana (DUSSEL, 2002, p. 636).

A ética universal, portanto, não se reduz a um princípio moral, a ética, propriamente dita, é aquela realizável, improgramável, porque os que sofrem com a impossibilidade da vida são os que têm que construí-la. Sob este posicionamento, só há sentido um projeto de escola que seja factível, um currículo que se assuma como experiência ontológica do ser humano.

As características da sociedade capitalista em que estamos inseridos deixa pouca margem para essa experiência, pois estão centradas na globalização, no enfraquecimento do Estado e conseqüentemente na destruição dos direitos sociais. Essas políticas públicas globalizadas pelo neoliberalismo estão levando a grande maioria dos povos a uma brutal exclusão social (AHLERT, 1999, p.111).

No contexto da globalização do capitalismo, a ética emergente é a ética do mercado.

Segundo Freire (1998, p.144),

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente, se optamos, na verdade, por um mundo de gente. [...]o discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca.

A própria estrutura e os valores vigentes na sociedade globalizada, tentam acabar com o sonho de uma sociedade igualitária, contribuindo para a perda do sentido de movimentos sociais e a utopia de grandes transformações. O individualismo é incentivado e as desigualdades sociais fazem com que a exclusão aumente a cada dia.

Na contramão desta ideologia está a idéia de que a história não é determinada nem está pronta. E é neste *mundo de gente*, citado por Freire, que a história é construída. “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidade e não de determinismo” (FREIRE, 1998, p. 59).

Acreditar na história que se faz na possibilidade e não no determinismo traz-nos, enquanto seres humanos viventes neste mundo, a consciência de que podemos e devemos modificá-lo. Essa possibilidade nos faz acreditar em outro tipo de sociedade, mais justa e mais humana, através de uma vivência sócio-política e apontada na intenção dos fazeres de um Projeto Político Pedagógico construído em coletividade.

Sob esta perspectiva, a ética, como a própria vida, não deriva de uma formulação teórico-abstrata, mas é produto do prático da vida. Como nos indica Casali (2001, p.119): “[...] ética é um conjunto de princípios e disposições voltados para a ação, historicamente produzidos, cujo objetivo é balizar as ações humanas. A ética pode e deve ser incorporada pelos indivíduos, sob a forma de uma atitude prática diante da vida cotidiana.”

A ética, nessa perspectiva, aparece relacionada ao processo de afirmação da vida de homens e mulheres. É a ética da vida humana, a serviço de sua produção, reprodução e de seu desenvolvimento (DUSSEL, 2002).

Para Dussel (2002, p. 632) as éticas concretas,

[...] afirmam, de fato, a vida humana. Por humana entendemos a vida do ser humano em seu nível físico-biológico, histórico-cultural, ético-estético e até místico-espiritual, sempre num âmbito comunitário. A vida humana da qual falamos não é um conceito, uma idéia, um horizonte ontológico abstrato ou concreto. Tampouco é um 'modo de ser'. A vida humana é um 'modo de realidade': é a vida concreta de cada ser humano, a partir de onde se encara a realidade constituindo-a desde um horizonte ontológico onde o real se atualiza como verdade prática.

Este modo de realidade que é a vida se traduz na humanização do próprio homem. Por humanização entendemos a capacidade do homem se relacionar com o mundo de forma a transformá-lo com seu trabalho criador:

É decisivo observar que concomitantemente com o processo de domínio cada vez maior da natureza, o homem se vai criando a si próprio, acelera o seu desenvolvimento como espécie biológica, cuja característica é o poder de produzir os bens de que necessita. O homem se hominiza ao humanizar, pelo domínio, a natureza (PINTO, 1985, p. 27).

Ao adotarmos o ponto de partida da ética e da estética dentro do ambiente escolar como primeira referência a vida humana, remetemo-nos a Bakhtin (1993) quando considera que todo ato é ético e estético. Para o autor, a reflexão estética da vida viva não é somente a auto-reflexão da vida em movimento, ela pressupõe um outro sujeito, um sujeito da empatia, um sujeito situado do lado de fora:

Um momento essencial (ainda que não o único) da contemplação estética é a identificação (empatia) com um objeto individual da visão - vê-lo de dentro de sua própria essência. Esse momento de empatia é sempre seguido pelo momento de objetivação, isto é, colocar-se do lado de fora da individualidade percebida pela empatia, um separar-se do objeto, um retorno a si mesmo (BAKHTIN, 1993, p. 15).

Quando a consciência volta para si mesma, segundo Bakhtin (1993, p. 15) “dá forma, de seu próprio lugar, à individualidade captada de dentro, isto é, enforma-a esteticamente como uma individualidade unitária, íntegra e qualitativamente original”. Assim, os momentos estéticos têm significado e são realizados por aquele que se identifica, aquele que está situado do lado de fora. Isso se configura na relação do “eu e o outro”.

A ética e a estética, portanto, se encontram na necessidade do homem de se relacionar com o mundo, de forma a lê-lo sob “seu” foco para modificá-lo com sua ação criadora. Pensar e rever o currículo nessa perspectiva implica situá-lo no contexto social que dá ênfase às interconexões entre a cultura, o poder e a transformação de nossas escolas. A reflexão destas interconexões exige também um novo olhar para a formação continuada dos professores.

2.4.2 A formação continuada de professores: possibilidades de aprimoramento das potencialidades humanas

Se tornar professor é um processo complexo que necessita de maturação, de tempo. Os movimentos acelerados de nossa contemporaneidade nos dão a impressão de que o *chronos* não favorece esta oportunidade, o tempo atual parece não promover os processos necessários para o ato de maturar: "Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças" (NÓVOA, 1995, p. 16).

Esta idéia nos aproxima da necessidade de encontrarmos-nos no tempo *Kairos*: não cronológico, não seqüencial, aquele momento indeterminado no tempo, um tempo que não pode ser medido, mas pode ser vivido de forma significativa. Um tempo que transforma a postura do ser diante de sua professoralidade é aquele que também transforma a atitude do professor diante de sua vida pessoal, pois como Nóvoa (idem, p. 15), acreditamos que “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”. Há muito da pessoa contida na forma de ensinar.

Ainda Nóvoa (1995, p.17), diz que: “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

A crença nestes pressupostos nos fez prestar atenção na importância da formação continuada dos professores. Acreditamos que esta deve ter como objetivo envolver o professor na reflexão de seus saberes, permitindo uma aprendizagem que o incentive a concluir o grau de responsabilidade pela organização das experiências de aprendizagem dos alunos.

Tratamos, portanto de uma formação que possa aguçar a sensibilidade a partir da experiência vivida. Acreditamos que é na ação e por meio dela que os professores podem refletir, (re)estruturar e (re)construir suas concepções, modos, representações e práticas sobre o processo de ensinar e aprender. Este movimento, quando considerado, convoca a idéia da importância de haver uma formação contínua para os professores. Uma formação comprometida com suas experiências e seus anseios lançando-o às novas perspectivas.

A formação contínua a que nos referimos é a que acredita que não é suficiente que o professor conheça teorias e resultados de estatísticas sobre a escola, é necessário que ele (re) avalie sua forma de lidar com o seu processo de formação, e assim (re) direcione a maneira de desenvolver seu trabalho docente. Não se constrói por acumulação e sim por meio de um trabalho reflexivo sobre as práticas através de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1995).

A formação continuada do professor, vista sob esta perspectiva, implica na valorização da autoformação e da reelaboração dos saberes profissionais conquistados pela prática vivenciada. Para Tardif (2002, p. 234), esses saberes compreendem,

[...] os saberes, saber-fazer, competências e habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar. Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Ainda Tardif nos diz da importância não só da aplicação, mas da produção de saberes que os professores mobilizam no âmbito de suas tarefas cotidianas. Afirmamos assim a importância de voltarmos o olhar para o professor como aquele que estrutura e orienta suas ações tal qual um ator “assume a prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade” (2002, p. 230). Comparativamente, esta idéia está presente no princípio da ação das *peças didáticas* em Brecht (KOUDELA, 1992), da qual já falamos no item 1.1 do presente texto. Segundo Brecht para se aprender é necessário fazer, neste sentido, para o dramaturgo, fazer é melhor do que sentir, é fazendo que sentimos.

É necessário, entretanto, lembrar que esses saberes, que têm por fonte a experiência, são influenciados pela organização institucional. A escola então contribui através de suas ações e normas contidas no currículo, os programas, projetos, planos, para a aproximação ou para o distanciamento entre os saberes da própria experiência enquanto professores e os saberes obtidos em sua formação inicial ou continuada. Parte daí a idéia da importância de um Projeto Político Pedagógico ser tratado como construção coletiva com a participação intensa e efetiva dos envolvidos, buscando uma consciência crítica que o vincula com a sociedade e o mundo.

Esta participação muitas vezes não é efetivada. A causa da não efetivação muitas vezes está na resistência à mudança, ao novo. Como afirma Nóvoa (1995, p. 16):

Há um efeito rigidez que, num certo sentido, torna os professores indisponíveis para a mudança [...] é verdade que os profissionais do ensino são por vezes muito rígidos, manifestando grande dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente as que foram empregues com sucesso em momentos difíceis da sua vida profissional.

Esta rigidez permanece, pois, o professor por muitas ocasiões se sente solitário em sua jornada, ele não conta com seus pares (STANO, 2001). A construção destes conjuntos de saberes elaborados nas experiências, que acabam por orientar as práticas do professor, não precisa ser um exercício solitário. As circunstâncias e os contextos de exercício da professoralidade já expõem o professor à interação constante com os diversos atores do processo de ensinar e aprender. Na formação continuada dos professores essas circunstâncias e contextos precisam ser considerados, partilhados e discutidos.

A criação de espaços que permitam a reflexão sobre esta cultura escolar arraigada no nosso cotidiano contribui para uma prática reflexiva. O enfrentamento das situações complexas as quais os professores são submetidos exige a formação de uma rede coletiva de trabalho onde a produção de saberes se faça em conjunto. Espaço onde tanto o enfrentamento

quanto a superação de situações, por vezes complexas e difíceis, se tornem possíveis. Para Nóvoa (1995, p. 27):

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de auto desenvolvimento reflexivo. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Fazer emergir o sentimento de pertença, inerente ao humano, é uma maneira de enfrentar as dificuldades da profissão cujas competências específicas e técnicas não bastam. De acordo com Nóvoa (1995), a criação de redes coletivas de trabalho, exerce um papel de fundamental importância, “[...] é fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente” (Nóvoa, 1995, p. 26).

No processo de formação do professor para além da participação em cursos, seminários e palestras, é necessário um profundo trabalho de reflexão crítica sobre as próprias práticas cotidianas em sala de aula. Este trabalho de reflexão acontece como um investimento à pessoa e ao saber da experiência. As categorias contidas nas dimensões pessoal e profissional são fundamentais para compreender a formação continuada em um contexto de mudanças, é preciso “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (NOVOA, 1995, p. 25).

CAPÍTULO III

Definição e Delimitação do Problema de Pesquisa

TEMPO E ARTISTA

*Imagino o artista num anfiteatro
Onde o tempo é a grande estrela
Vejo o tempo obrar a sua arte
Tendo o mesmo artista como tela*

*Modelando o artista ao seu feitio
O tempo, com seu lápis impreciso
Põe-lhe rugas ao redor da boca
Como contrapesos de um sorriso*

*Já vestindo a pele do artista
O tempo arrebatá-lhe a garganta
O velho cantor subindo ao palco
Apenas abre a voz, e o tempo canta*

*Dança o tempo sem cessar, montando
O dorso do exausto bailarino
Trêmulo, o ator recita o drama
Que ainda está por ser escrito*

*No anfiteatro, sob o céu de estrelas
Um concerto eu imagino
Onde, num relance, o tempo alcance a glória
E o artista, o infinito.*

Chico Buarque

Para abordar o problema de pesquisa faz-se necessário uma breve retomada de minha trajetória como pesquisadora: No decorrer dos estudos no Programa de Doutorado em Educação: Currículo da PUC/SP e das aprendizagens construídas ao longo desse período, novas conexões se incorporaram à minha visão de mundo. Durante este período decidi-me mudar de Minas Gerais para São Paulo para estar mais próxima do local onde a pesquisa se realizava. Além das aulas ministradas de formação de professores no ensino superior da cidade de São Paulo, dos estudos sobre a arte e sobre o teatro comecei a ir com muito mais frequência a peças teatrais, a museus, a shows, a apresentações de dança, quando paralelamente também convivía com a arte realizada no Município de Guarulhos/SP. Desta forma minha trajetória foi, aos poucos, se transformando em uma rede de construção de conhecimentos muito mais ampla do que inicialmente eu projetara. Novos significados se incorporaram às questões referentes ao teatro, à formação de professores e às influências recíprocas da relação dos referenciais temáticos - teatro e educação. As construções conceituais estudadas e vividas através da pesquisa foram abrindo espaços para novas tramas a serem tecidas, e foi a partir dos referenciais teóricos críticos e do impacto das ações observadas que intitulei minha tese: “O teatro como dimensão da formação docente de uma rede pública de ensino: o Projeto Político Pedagógico do Município de Guarulhos/SP.”

A problemática central desta pesquisa se refere à busca de respostas à questão:

- Em que medida a experiência com a arte do teatro pode contribuir para formação continuada de docentes que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental primeiros anos, como uma vivência de criação de um *ethos* crítico no currículo da Instituição Pública de Ensino?

A fim de buscar resposta a este questionamento fizemos a opção por uma abordagem qualitativa de pesquisa.

3.1 Abordagem e Desenvolvimento da Pesquisa

A pesquisa qualitativa é basicamente aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a pesquisa qualitativa trabalha com descrições, comparações interpretações. A abordagem qualitativa, eleita para este projeto, caracteriza-se por uma análise do percurso das relações

dinâmicas entre o pesquisador, o conhecimento compartilhado e os sujeitos pesquisados. Uma pesquisa de tal natureza privilegia a compreensão do objeto de estudo, considerando as relações existentes entre esse objeto e os sujeitos envolvidos, a partir da significação que esses sujeitos atribuem ao fato pesquisado (CHIZZOTTI, 2004).

A pesquisa qualitativa exige a imersão do pesquisador no campo pesquisado, para tanto, algumas escolhas foram feitas com o intuito de definir o espaço e o tempo de estudo e coleta de material empírico. Por se tratar de um assunto complexo, a importância e valoração de uma educação estética e ética, procuramos buscar uma grande quantidade de material empírico que se configurou, principalmente na riqueza de depoimentos coletados.

Severino (2001, p.145) nos diz que: "A escolha de um tema de pesquisa, bem como sua realização é, necessariamente, um ato político". O nascedouro da presente pesquisa se configurou a partir da profunda crença de que a arte reinventa a ordem estabelecida.

A arte é vida, como nos lembra Bertold Brecht, "todas as Artes contribuem para a maior de todas as Artes, a Arte da Vida". Nesse sentido optamos por pesquisar uma experiência onde as dimensões humanas fundamentais à existência, como os sentimentos e emoções que partem da reflexão sobre a vida, podem e devem fazer parte da formação de professores e alunos no currículo.

Nossa pesquisa privilegia, portanto, a abordagem qualitativa na modalidade de um estudo de caso. Dedicamos-nos a pesquisar a formação de professores de E.I. e E.F. I (Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais) na experiência curricular do Município de Guarulhos. Privilegiamos para tal intento o desenvolvimento do Projeto de Teatro nas Escolas (*Projeto: Processos Educativos através do Teatro*), contido no Projeto de Artes e Línguas nas Escolas (*Projeto: Desenvolvimento e aprendizagem dos educandos da Rede Municipal de Educação de Guarulhos: a Contribuição das Artes e Línguas como Currículo*) ambos incluídos no PPPSEMG - *Projeto Político Pedagógico da Secretaria da Educação de Guarulhos*, conforme cronograma já exposto.

Para tanto, contamos com os seguintes procedimentos:

- análise documental,

- observação participante dos módulos I e II ambos de formação em teatro para professores do E.I. e E.F. I;

- observação de ensaios de peça teatral realizada com professores participantes do módulo II.

- entrevistas semi-estruturadas com coordenadores do DOEP;
- grupos de discussões com professores e coordenadores de E.I. e E.F. I;
- grupos de discussões com arte - educadores de E.I. e E.F.I.

Os instrumentos utilizados foram:

- roteiros semi-estruturados de entrevistas;
- caderno de registro, diário de bordo;
- gravador;
- câmera fotográfica.

Os sujeitos da pesquisa foram:

- 12 (doze) professoras regentes de turma de E.I. e E. F. I participantes do Módulo I e 12 (doze) professoras regentes de turma de E.I. e E. F. I participantes do Módulo II;
- 12 (doze) arte-educadores E.I. e E. F. I;
- 2 (dois) coordenadores do Projeto de Teatro nas Escolas;
- 3 (três) assessores do DOEP - Departamento de Orientação Educacional e Pedagógico da Secretaria Municipal de Guarulhos.

As fontes utilizadas foram os documentos da Secretaria Municipal de Educação o PPPEMG, as pastas de sistematização da Coordenação do Projeto de Teatro nas Escolas, os registros e relatórios dos professores em relação a formação de teatro.

Os cenários onde aconteceu a pesquisa foram:

- O prédio onde se localiza a SME - Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos/SP - onde foram realizados os encontros com os assessores do DOEP - Departamento de Orientação Educacional e Pedagógico da Secretaria Municipal de Guarulhos;

- O Centro Municipal de Educação Adamastor²², onde predominantemente, foram realizados as observações, as entrevistas e os grupos de discussões com professores e arte - educadores da rede.

A abordagem qualitativa deste percurso teve como fundamentos de relação duas faces da realidade. Partimos do pressuposto da existência de um vínculo de reciprocidade entre o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos, buscando significados explícitos e implícitos obtidos através dos instrumentos de análise e etapas de sua realização. Como afirma Chizzotti (2004, p. 1),

Um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica, do construtivismo e adotado multimétodos de investigação para o estudo do fenômeno situado no local onde ocorre, e procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar significado que as pessoas dão a eles. O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto zelosamente esculpido, com perspicácia e competência científicas, ou significados latentes.

As características que nos levaram a identificação do nosso trabalho como estudo de caso foi por ele se delinear em uma investigação sistemática que enfatiza a interpretação em um contexto. Partimos da idéia de que só é possível uma apreensão mais completa do objeto se for levado em conta o contexto no qual se insere (MARLI & ANDRÉ, 1984).

A presente pesquisa procurou retratar a realidade de forma completa e profunda, buscando situá-la no contexto da Rede de Ensino Pública de Guarulhos como um todo. Vimos assim, a complexidade do tema abordado e a inter-relação de suas diferentes dimensões e pontos de vistas as vezes conflitantes (ABRAMOWICZ, 1996).

Abramowicz (1996, p. 52) afirma sobre o estudo de caso: “Procura-se relatar um caso específico de forma acurada e séria permitindo um aprofundamento nos dados. Toma-se uma instância singular e se busca os aspectos únicos dentro desta instância”. Em nosso trabalho, buscamos estudar a dimensão da arte do teatro na formação de professores que atuam na E.I. e no E.F. I e seus desdobramentos levando em conta a complexidade natural dessa situação evidenciada pela trama de inter-relações que um fazer pedagógico desta natureza implica no currículo construído e vivido.

²² O Centro Municipal de Educação Adamastor será aqui chamado apenas Adamastor para facilitação de leitura e por que esse é o nome de referência para toda a comunidade guarulhense.

Assim, afirmamos que a presente pesquisa se delineou a partir de algumas características marcantes da abordagem de estudo de caso, pois objetivou a compreensão de uma instância singular, de um objeto de estudo único em sua representação específica de uma realidade historicamente situada: a arte como dimensão humana, o teatro na formação continuada de professores da Escola Pública Municipal de Guarulhos e suas reverberações²³ na prática curricular.

Na busca de aprofundamento das questões e no intuito de interação com o contexto da pesquisa optamos pela observação participante que, com as entrevistas e análises documentais, complementou as informações coletadas. Assim buscamos dar ênfase na contextualização da experiência sobre a arte na escola e em suas implicações nas práticas curriculares. Assim caracteriza Marli & André (1995, p. 28-29):

[...] a observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

É muito difícil falar de uma educação para sensibilidade que se desenvolve através da arte e dos impactos inter-relacionais nas instâncias institucionais onde acontece. Não é possível travar um diálogo, com quem vivencia seus meandros, sem deixar emergir a subjetividade do olhar sobre a novidade, sobre as angústias e sobre as esperanças que tais temas recorrem.

Por acreditarmos nestes pressupostos, procuramos ouvir a voz de educadores das mais variadas instâncias, professores regentes de turma, arte-educadores, coordenadores e assessores. Isto se realizou para entender o sentido e a importância que os mesmos dão à educação sensível e, a partir daí compreender em que medida a arte pode contribuir para que a educação se aproprie de sua real função: humanizar o humano, desenvolver as diversas potencialidades e dimensões humanas de educandos e educadores, propiciando oportunidades de experiências e vivências transformadoras.

²³ A reverberação é a reflexão múltipla da mesma frequência. A reverberação natural é um processo acústico complexo com um efeito essencial para os instrumentos musicais, gravações e reforço de som. Utilizamos o termo reverberação para facilitar a compreensão de que o que queremos apresentar: os efeitos e reflexos múltiplos da arte no currículo.

3.1.2 O Locus: Centro Municipal de Educação Adamastor

“Para se chegar ao Adamastor é simples, a maioria dos ônibus pára em um ponto em frente ao prédio. Hoje, indo para Guarulhos, quando eu disse ao cobrador do ônibus: Você me avisa quando chegar ao Adamastor? E ele logo gritou ao motorista: Vai parar no Adamastor! A minha intuição me disse que aquele local já estava incorporado à cultura da cidade. Alguns dias depois, com o decorrer desta prática, tive a certeza de que toda a cidade sabe onde fica o Adamastor. Na entrada do prédio há uma chaminé de construção antiga e eu logo penso que este é um lugar que tem uma história”. (Diário de bordo, 28/ março/ 2006).



Chaminé e ao fundo lanchonete

“Não há como não se impactar com a torre na entrada do Adamastor.

De frente à essa torre há uma lanchonete e no espaço um salão. Alí está acontecendo, neste dia, uma montagem de trabalhos manuais feitos pelos alunos. São trabalhos com sucata tinta e criatividade. Fico sabendo que haverá uma exposição dos artistas plásticos mirins, estudantes de escolas do município. É bonito ver os trabalhos com tinta, colagem, argila, sucata, pano e tela. Penso que tudo isso aconteceu dentro da escola! Extraordinário!

Volto ao corredor central a fim de conhecer o ambiente. No corredor, à frente da chaminé, fotos estão expostas e dispostas. São fotos de apresentações teatrais dos alunos nas praças da cidade. O corredor é colorido e, nas fotos, a escola também!

Há neste mesmo corredor uma sala na lateral. Em uma dessas salas professores têm aulas de artes plásticas, hoje é dia de aprender a modelar argila. Todos riem, tudo parece muito divertido!

Em outra sala há uma reunião de pais onde discutem sobre “ausência das crianças na escola”. Todos estão atentos à explicação, alguns levantam a mão para falar.

Do outro lado do corredor na parte superior, a biblioteca, silenciosamente, recebe alguns visitantes, crianças, jovens e adultos. É um ambiente bonito, um lugar cheio de vida e gostoso de estar.

Percebo o movimento na lanchonete, é ali que as pessoas se encontram, se abraçam, trocam experiências e esperam outras. Peço um café e o adoço com a expectativa da conversa com uma das pessoas que coordenam o Projeto Teatro nas Escolas. Ela me recebe com um largo sorriso no rosto.” (Diário de bordo, 16/agosto/ 2006)



Pátio de exposições

“Como em vezes passadas espero, na lanchonete, pelos coordenadores do Projeto Teatro nas Escolas, tomo um café e observo. Os alunos passam de um lado a outro. Saxofones, flautas e trompetes, caminham pelo espaço levados pelos meninos e meninas estudantes das escolas municipais. Eles os carregam como troféus. Estão bem vestidos, os rostos são limpos e os uniformes novos. Trazem sorriso largo no rosto, se falam pelo olhar e estão felizes. Hoje é dia do último ensaio para apresentação na II Semana de Arte e Tecnologia. O Adamastor expira arte e inspira a educação” (Diário de bordo, 02/ junho/2007)

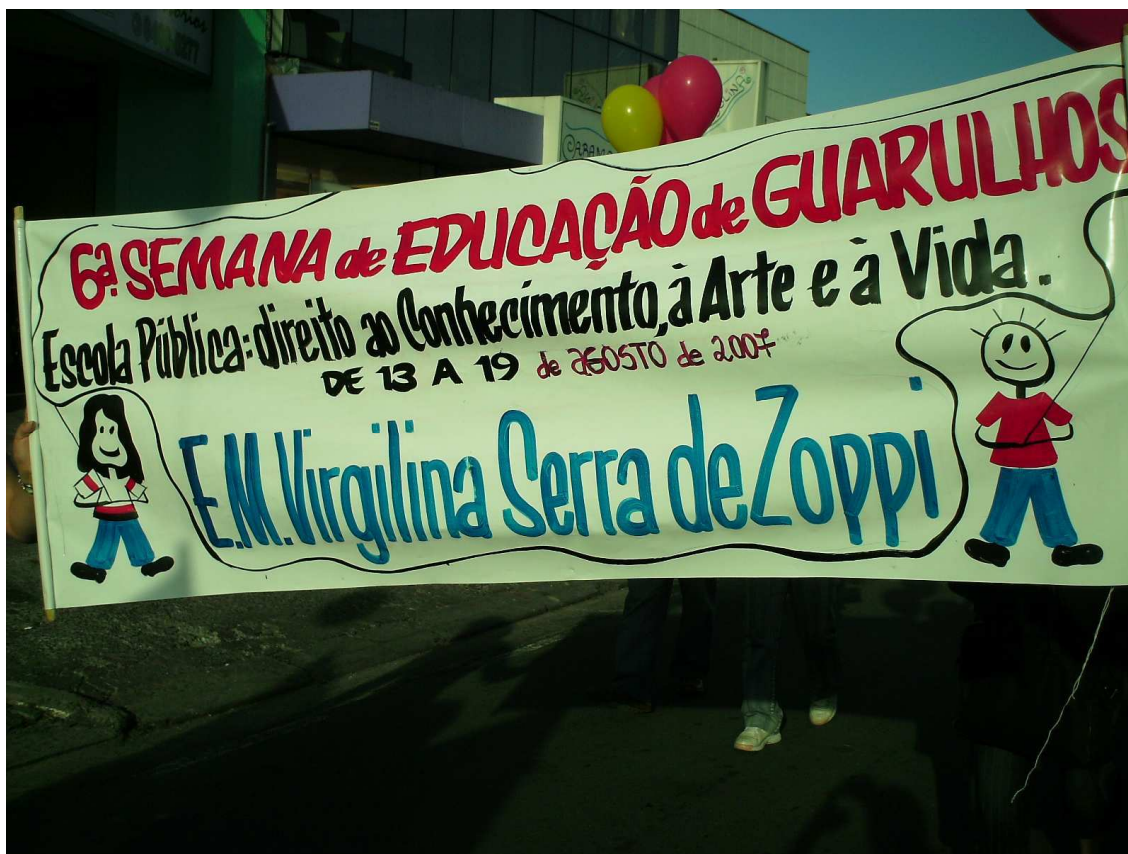
“A turma agitada recebe a ordem da professora: - Silêncio e atenção para a foto!”

O coral todo se arruma. Contraltos, sopranos, baixos e tenores, estão todos misturados. Agora o que importa é o grupo. Todos riem em uma descontração verdadeira. Não há pose, o que vejo é a alegria de um grupo que está junto por um simples objetivo: cantar. Um grupo que fala a mesma língua.” (Diário de bordo, 07/ novembro/2007)

“Entro no ‘nosso cafofo’, assim é chamada, pelo pessoal do teatro, uma sala ao lado do anfiteatro onde se guardam os objetos e as fantasias que são partes de cenários. Adormecidos ali estão, chapéus, roupas, suportes, máscaras e materiais cênicos, confeccionados por crianças ou adultos, num caos organizado pela criatividade de quem de alguma forma já ‘teatrou’. Há uma descontração por parte dos professores e arte-educadores na escolha dos adereços para a caminhada (evento que ocorre para abertura da Semana da Educação). O lúdico abastece os sorrisos e as gentilezas. Os professores estão felizes. Participam da caminhada pela cidade alunos, professores, coordenadores, e arte-educadores, anunciando uma escola colorida e alegre”. (Diário de bordo, 13/ agosto/ 2007)



Caminhada – Evento que inaugura a 6ª Semana de Educação de Guarulhos



Caminhada – Evento que inaugura a 6ª Semana de Educação de Guarulhos

No princípio da pesquisa o Centro Municipal de Educação Adamastor seria somente um local de encontros para observação e algumas entrevistas, mas na medida em que a pesquisa tomava corpo, este local tornou-se o cenário “por excelência” da maioria dos procedimentos. Originalmente portanto, o Adamastor teria uma descrição simples de um dos *locus* de pesquisa e comporia pequena parcela de um capítulo da tese. Porém, determinados aspectos de sua construção arquitetônica e a historicidade do lugar nos chamaram atenção e fizeram com que sua análise ganhasse um peso maior, destacando sua importância para a comunidade guarulhense, para a Educação Municipal e conseqüentemente para este instrumento.



Convivência entre o contemporâneo e o antigo no Adamastor.

E assim definimos como *locus* principal da pesquisa o Centro Municipal de Educação Adamastor, localizado no bairro do Centro no Município de Guarulhos.

Para a escolha da sede deste Centro Educacional²⁴, a gestão municipal utilizou a instalação da antiga Fábrica de Casimiras Adamastor. A antiga indústria têxtil de Guarulhos, que fora desapropriada em 2001, foi o suporte para esta importante obra, assinada pelo talentoso arquiteto Ruy Ohtake, artífice desta transformação, que com suas intervenções marcantes, fez da arquitetura um elemento que contribuiu para tornar o conjunto um referencial na cidade. Além da construção revitalizada, integrada ao centro há um novo prédio onde se situa a Secretaria de Educação do Município.

²⁴ No ano de 2008 foi inaugurado mais um Centro Educacional do Município denominado *Adamastor Pimentas* localizado no Bairro do Pimentas em Guarulhos.



Fachada da construção do Centro Municipal Adamastor, ao fundo (em azul e preto) o prédio onde se localiza a Secretaria Municipal de Educação do Município.



Base da chaminé

Dentre as descrições sobre a obra arquitetônica do Adamastor destaca-se a preocupação da permanência da imagem afetiva que os habitantes da cidade de Guarulhos têm em relação à antiga construção. A Fábrica de Casimiras Adamastor instalou-se em Guarulhos

em 1946 e funcionou no mesmo local até a década de 1980. A proposta do arquiteto para transformá-la no Centro Municipal - obra da prefeitura inaugurada em dezembro de 2003 - não descaracteriza a imagem histórica e afetiva guardada entre os habitantes da cidade. Apropria-se até de um ícone das edificações industriais da época: a chaminé de 50 metros de altura, que, visível a distância constitui símbolo do conjunto. A chaminé em tijolo aparente é remanescente de uma cerâmica que funcionou no local antes da tecelegem. Ao fundo a lanchonete, um espaço de convivência entre os freqüentadores do Adamastor. Como um ícone industrial a chaminé torna-se símbolo de conjunto entre o passado e o presente (OHTAKE, 2008).

O Adamastor possui também um teatro com capacidade para 700 pessoas e pátio para exposições de peças teatrais, simpósios, música, dança, artes plásticas, cinema, literatura, esporte, cursos, palestras, reuniões e outros eventos. Localizado na região central da cidade é uma das maiores referências culturais de Guarulhos, sendo palco de inúmeros espetáculos e atrações dos mais variados gêneros.



Anfiteatro

Os motivos que nos levaram à definição do Adamastor como *locus* principal da pesquisa foi por se tratar de um espaço construído com o intuito de realizar, também, atividades referentes à formação de educadores, educandos e comunidade. Na composição arquitetônica entre o antigo e o novo, o local concentra todos os cursos de Artes - Cênicas, Musicais e Plásticas - dados aos professores.

O Adamastor respira arte e educação, ali acontecem as reuniões com pais e comunidade escolar, encontros com professores, com coordenadores e assessores, os cursos de formação em arte para os professores da rede municipal e cursos em formação pedagógica com os arte-educadores. Realizam-se também as apresentações e exposições cênicas, musicais e plásticas, de professores e alunos. É o espaço onde ocorrem as culminâncias de muitos projetos das escolas. Ali também concentra grande parte da “Semana de Educação”, um evento que reúne pensadores nacionais e internacionais estudiosos da arte, da educação da ciência, da tecnologia e outras áreas. Frequentar o Adamastor foi fundamental para que sentíssemos e percebêssemos como se dá a construção do PPPSEMG, um projeto que se pretende consistente na medida em que busca um lugar de conexão entre os variados projetos no intuito de que os mesmos não se percam em sua dinâmica interna ou sua característica específica de trabalho. Incentivou-nos sentir que o ambiente é frequentado pela comunidade toda (a Biblioteca Municipal funciona em um mezanino do prédio como descrito no diário de bordo) por alunos, professores e funcionários da rede municipal de ensino, pois nos pareceu um ambiente democrático. Vimos então a possibilidade de início de um diálogo não só com os sujeitos de pesquisa mais também com o Projeto Político Pedagógico através de frequentes visitas ao Adamastor durante os anos da pesquisa uma vez que o mesmo é um lugar privilegiado para formação contínua de professores e também para propiciar cultura à população de Guarulhos.

3.1.3 As Etapas da Investigação e as Técnicas de Coleta de Dados

Na primeira fase de investigação buscamos a documentação relativa à organização escolar, tais como o a Proposta Educacional da Rede de Ensino Municipal de Guarulhos. Isso nos foi possível através da análise da leitura do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino Projeto Político Pedagógico: *Democratização do acesso e permanência à educação, Valorização dos profissionais da educação, Democratização da gestão e Qualidade da educação*; que aqui denominamos de PPPSEMG. O acesso às revistas e jornais de circulação interna e externa da Rede Municipal de Ensino também nos deram subsídios de

análises. Tivemos acesso a alguns relatórios das atividades da Rede Municipal e relatórios de avaliação, a documentos internos sistematizados das construções e reconstruções dos projetos que compõem o PPPSEMG nos anos de 2005, 2006 e 2007.

Com o objetivo de compreender criticamente o sentido de tal projeto na prática curricular, privilegiamos a análise documental, pois “os documentos aportam informações, os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los e para julgar suas qualidades em função das necessidades da pesquisa, codificá-los e categorizá-los”. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 167).

Na segunda fase da pesquisa realizamos encontros com os diferentes sujeitos que integram o PPPSEMG: Assessores, Coordenadores de Núcleo e Coordenadores do Projeto de Teatro nas Escolas. Para a escolha dos sujeitos o critério foi dialogar com o máximo possível de instâncias envolvidas no Projeto Político Pedagógico do Município e que, necessariamente, estivessem ligadas como participantes ou co-participantes do Projeto de Teatro nas Escolas. Para tanto nesta fase, para obtenção dos dados, privilegiamos o contato com os assessores envolvidos diretamente na elaboração, execução e sistematização do PPPSEMG diretamente envolvidos com o DOEP.

As fases iniciais da pesquisa ocorreram no prédio que se localiza ao lado do Adamastor e que sedia a Secretaria Municipal de Educação no DOEP. Embora a primeira e a segunda fase da pesquisa tenham ocorrido em um período breve pudemos, através delas, dialogar com os sujeitos referidos e ter acesso a materiais empíricos sistematizados de grande valia para a pesquisa.



Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos

Inicialmente os documentos para análise foram obtidos das fontes:

- a) Os dados para contextualização do Município de Guarulhos e sobre o PPPSEMG, foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, com uma importante contribuição também através da dissertação de Mestrado - UNICAMP/SP - de Lindabel Delgado Cardoso (atual Secretária da Educação do Município), da tese de doutorado - UNICAMP/SP - de Adriana Missae Momma (Assessora do DOEP), e da dissertação de mestrado PUC/SP, de Karin Lucas (Assessora do DOEP).
- b) Os dados do Projeto da Secretaria Municipal de Guarulhos – Departamento Orientação Educacional e Pedagógico (DOEP) denominado: *Desenvolvimento e Aprendizagem dos Educandos da Rede Municipal de Educação de Guarulhos: a Contribuição das Artes e Línguas como Currículo* (anexo I) foram obtidos através do acesso às suas construções anuais 2005, 2006 .

A terceira fase da pesquisa se constituiu a mais longa de toda pesquisa e se concentrou no Adamastor. Realizamos um processo de acompanhamento dos assessores, coordenadores, arte-educadores e professores envolvidos no Projeto de Teatro nas Escolas; observamos os professores de E.I. e E.F. I participando dos módulos I e II de formação para o teatro; e nos encontramos com os arte-educadores que ministram aulas de teatro para E.I. e E.F. I nas escolas municipais.

Como já mencionado, utilizamos o tipo de observação participante por se tratar de uma técnica “pela qual o pesquisador integra-se e participa na vida de um grupo para compreender-lhe o sentido de dentro.” (LAVILLE, 1999, p. 178).

Na observação de professores de E.I. e E.F. I que fazem o curso de teatro módulo I e II buscamos flagrar como se realiza a formação de arte, como se dão as aulas de teatro, quais efeitos dessas na formação dos professores, quais os limites encontrados no processo e quais os impactos sofridos no desenvolvimento do projeto.

Realizamos ainda um encontro para discussão com os professores de E.I. e E.F. I da rede municipal que participam da formação teatral e um encontro para discussão com arte-educadores que ministram aulas de teatro para E.I. e E.F. I nas escolas municipais. O principal objetivo foi identificar percepções, sentimentos, atitudes e idéias dos participantes a respeito da formação continuada de professores, assim como seus desdobramentos.

Os dados sobre o Projeto de Teatro nas Escolas foram obtidos, principalmente, através dos coordenadores deste projeto que viabilizaram o máximo de material disponível para a pesquisa. A saber: proposta de performances na Semana de Educação, peças construídas com os alunos, agenda de ensaios, *books* elaborados pelos alunos sobre as aulas de teatro, propostas de avaliação feitas pela coordenação do projeto (tanto com professores quanto com os alunos), pautas de reuniões com os arte-educadores e relatórios dos professores sobre os módulos de teatro.

Para um maior entendimento dos meandros da formação continuada dos professores por meio da experiência com o teatro usamos os seguintes procedimentos:

- análise documental do Projeto de Teatro nas Escolas através dos registros tanto da coordenação (pauta das reuniões, observações registradas sobre o andamento do projeto, avaliações coletivas) como dos professores de E.I. e E.F. I que participaram do módulo I de Teatro (relatórios das atividades e jogos teatrais realizados em sala de aula e relatórios de avaliação do módulo I) .

- entrevistas semi-estruturadas com assessores, coordenadores, professores e arte-educadores;

- grupos de discussão: um realizado com o grupo de professores participantes do Módulo II e outro realizado com arte-educadores que ministram aulas de teatro nas escolas.

- observação participante das aulas de teatro e da montagem de uma peça teatral com professores “Dom Quixote” (adaptação da obra ‘Dom Quixote de La Mancha’ de Miguel de Cervantes).

Optamos pelas entrevistas semi-estruturadas e pelos grupos de discussões por acreditarmos que, uma vez se tratando da área de Arte, deveríamos travar um diálogo que permitisse explorar de modo flexível o objeto de estudo. Deste modo criamos uma ordem de tópicos principais, para que as questões sobre estes tópicos emergissem durante as entrevistas. As entrevistas, seguindo o aporte teórico de Laville (1999), contribuíram para aprofundar e delinear os aspectos subjetivos da observação na pesquisa qualitativa. Os tópicos escolhidos para as entrevistas semi estruturadas e para os grupos de discussão foram:

Para as entrevistas com os assessores do DOEP:

- a contextualização do PPPSEMG;
- a forma de organização da Rede Municipal de Educação;
- as concepções que alircerçam o PPPSEMG e o trabalho de formação continuada de professores;
- o desenvolvimento dos projetos contidos no PPPSEMG: Projeto de Artes e Línguas nas Escolas e, especialmente, o Projeto de Teatro na Escola em seus entraves e avanços na formação continuada do professores;

Para as entrevistas com os coordenadores do Projeto de Teatro nas Escolas:

- a contextualização do Projeto de Teatro nas Escolas e as concepções que embasam o trabalho;
- o desenvolvimento das atividades de teatro com os professores e com os arte educadores, os entraves e os avanços na formação continuada;

Para o grupo de discussão com professores, coordenadores e arte educadores de E. I. e E.F. I:

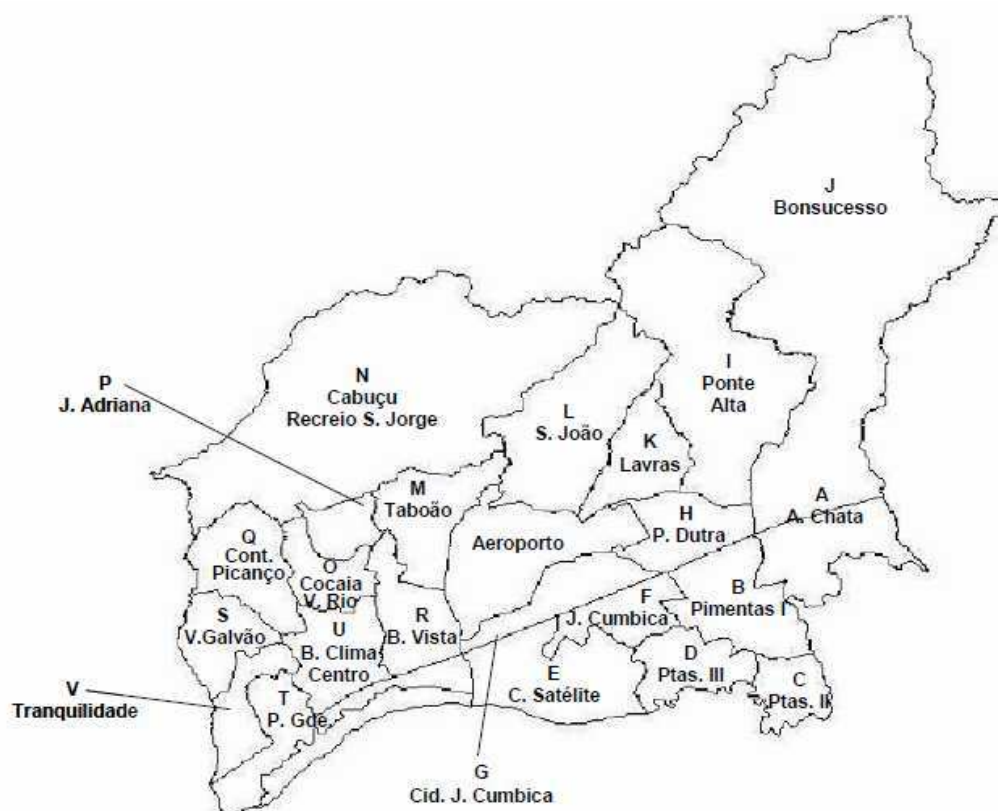
- a contextualização do Projeto de Teatro nas Escolas como experiência pessoal e coletiva;
- a escolha pela arte do teatro como área de conhecimento e ferramenta em sua formação;
- o desenvolvimento das atividades na prática cotidiana e os efeitos causados pela influência do teatro no fazer pedagógico;

Uma preocupação que surgiu durante a pesquisa foi a de dar um retorno aos envolvidos e devolver-lhes o resultado após o término, buscando a correspondência e coerência da proposta de pesquisa qualitativa com a realização da mesma. Assim procuramos estar o mais próximo possível da realidade dos sujeitos envolvidos no processo e, para além de entrevistá-los e observar os movimentos, buscamos participar aguçando nossa sensibilidade para captar os sentimentos, as angústias e as esperanças que permeavam o contexto da pesquisa. Foi este o sentido de frequentarmos o Centro de Educação Adamastor.

Como já apontado, este local concentrou a maior parte dos procedimentos: as entrevistas e os grupos de discussão, a participação nas aulas de teatro para os professores de E.I. e E.F. I e a participação nos ensaios da peça teatral “Dom Quixote”.

Houve também o convívio com as atividades que compõem todo o movimento de formação artística dos alunos e professores da Rede Municipal: ensaios do coral, aulas de modelagem, aulas de música e outras. Ainda que o foco da pesquisa fosse o teatro, não houve como não nos envolvermos pela ambientação estética em que todos os frequentadores do Adamastor também estão envolvidos.

3.2 Contextualização do Campo de Pesquisa



Mapa de Guarulhos

3.2.1 Perfil do Município de Guarulhos/SP

O município de Guarulhos integra os trinta e nove municípios que compõem a Região Metropolitana de São Paulo, a 17km da capital, localizando-se a nordeste da mesma. Com uma população, segundo censo 2000/IBGE²⁵, de 1.072.717 habitantes, o município tem como base de sua economia a indústria, sendo observado que na década de 1990 predominou a prestação de serviços em cerca de 70% da economia do município. Segundo dados do Mapa da Exclusão e Inclusão Social feito pelo Polis (Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais) de São Paulo em parceria com a Prefeitura de Guarulhos, constata-se que o índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) é de 0,797, inferior ao do município de São Paulo, que tem 0,814. Além disso, 7,3% da população vivem com até um salário mínimo por mês; há 6,3% de pessoas não alfabetizadas com mais de 15 anos de idade e 36% da população vivem em 315 núcleos de favelas ou em 380 loteamentos clandestinos.

O mapa foi idealizado em 2001 pela Secretaria de Bem-Estar Social do Município e foi concluído em 2003. O Mapa da Exclusão e Inclusão Social dimensiona a situação vivida no município e é um instrumento para a aplicação de recursos direcionados.

Segundo entrevista de Eneide Maria Moreira Lima²⁶, é exemplificada a diversidade de situações entre exclusão e inclusão social no município, com a informação de que, simultaneamente à relação de pobreza, o índice de equipamentos de educação está 0,93% superior à média do estado. Isso se deve ao investimento que a atual administração está fazendo na educação, quando aplicou R\$ 309 milhões, entre os anos de 2001 e 2002, ao passo que a administração anterior investiu R\$ 135 milhões entre os anos de 1998 a 2000; afirma a secretária na referida entrevista: “Tínhamos 24 mil crianças na rede municipal em 2000, e hoje já estamos com 60 mil crianças. Outra conquista foi a queda no índice de mortalidade infantil, que baixou de 20,8 (para cada mil nascidos vivos), em 2000, para 15, 29 em 2002. Mesmo assim, temos a consciência de que há muita coisa para fazer no município.”

Segundo Lindabel Delgado Cardoso, atual Secretária da Educação do Município, no início da gestão 2005-2008 estes números já haviam sido modificados:

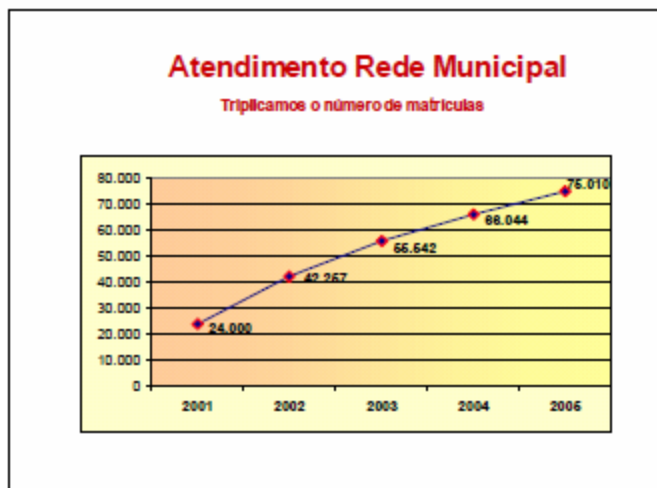
²⁵ Fonte: IBGE, Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000 - Malha municipal digital do Brasil: situação em 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

NOTA : 1-Informações de acordo com a Divisão Territorial vigente em 01.01.2001.

2- A contagem de Habitantes no ano de 2007 é de 1.236.192.

²⁶ Eneide Maria Moreira de Lima, Entrevista dada por Eneide Maria Moreira de Lima, Vice-Prefeita e Secretária de Educação do Município de Guarulhos, ao Jornal Folha Metropolitana, em 20/07/2003.

Já no início da Gestão (2005-2008), foram inauguradas 12 novas escolas, sendo 4 Centros Municipais de Educação, uma pré escola, e 3 de Fundamental. E ainda foi adquirido um grande prédio de uma antiga fábrica de móveis, para funcionamento dos Departamentos da Secretaria, Gabinete da Secretária e o Núcleo de Atenção a Aprendizagem e Desenvolvimento que atende famílias com suas crianças com dificuldade de aprendizagem (CARDOSO, 2006, p.56).



Esta ampliação do número de escolas e centros municipais, assim como as reformas das antigas escolas, alteraram a partir de 2005 a realidade educacional do Município. É ainda Cardoso (2006, p. 58)) que afirma:

De 24 mil vagas fomos para 75 mil vagas nas escolas municipais, em quatro anos foram criadas mais vagas que nos 28 anteriores juntos. Fora o número de vagas criadas no Programa de parceria com Entidades Conveniadas, em torno de 8 mil vagas; Programa Educriança atendendo 4 mil crianças e 3.554 mães e Programa MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, com 4200 jovens e adultos, iniciativas da Secretaria Municipal de Educação.

Ainda que os limites existam, segundo a Secretária da Educação houve um avanço visível e os esforços tem sido constantes (anexo II).

3.2.2 O Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do Município de Guarulhos

A construção de um Projeto Político Pedagógico dentro de objetivos e metas que visam uma proposição por uma sociedade democrática e mais humana, pressupõe um “estar aberto” ao exercício constante de diálogo com as instâncias nas quais participam os sujeitos envolvidos nesse processo. Este exercício não é tarefa suave pois, envolve tomada de

posições, pensamentos, posturas dos sujeitos e isso, muitas vezes se apresenta de forma antagônica em seu discurso e em sua ação. Segundo Momma (2007, p. 97), compreender o sentido social da escola e preocupar-se com a formação de educandos e educadores, assim como construir uma articulação entre as escolas, fazem parte da criação e consolidação de uma rede de ensino:

Conformar uma Rede Municipal de Educação supõe, por um lado, a consolidação de um processo que modifique para melhor o trabalho político-pedagógico dos educadores na relação com os educandos, com a compreensão do sentido/significado social da escola a partir de seu respectivo contexto, e neste sentido, a partir do movimento de seus “sujeitos”. Por outro lado, compor uma rede também envolve a construção de uma coesão e a articulação da vivência sócio-educativa do “conjunto das escolas”; explicitadas em seus processos e movimentos e, portanto, em sua dinâmica e organização.

Assim, as diretrizes que permeiam e orientam os diferentes trabalhos da Rede Municipal de Educação de Guarulhos são:

- democratização do acesso e permanência nos níveis de ensino;
- qualidade de ensino;
- valorização dos profissionais da educação;
- democratização da gestão.

Como afirma Momma (2007, p. 84):

[...] é possível entender que tais diretrizes se constituem demandas da sociedade civil que foram consideradas pelo governo. Por ser tratar de um governo democrático-popular, evidencia-se a prioridade para a classe popular na possibilidade da garantia de seus direitos educacionais, sociais e humanos.

Ao se propor a um governo popular o governo de Guarulhos desde 2001 enfrentava vários desafios para implementação das diretrizes educacionais, porém, nos é possível visualizar as ações desenvolvidas e as primeiras repercussões e impactos das ações do DOEP através do Jornal Circulação n. 2/2005. Este Jornal é um documento destinado à educadores da Rede Municipal de Educação de Guarulhos semestralmente como parte da sistematização e diálogo entre as instâncias da SME/Guarulhos (anexo III):

- “Para a democratização do acesso e permanência nos níveis de ensino - construção e reformas de escolas, ampliação dos números de vagas, uma nova política de inclusão de portadores de necessidades especiais, entre outros”.

- “Quanto à qualidade de ensino - Porém, não bastava garantir o acesso também havia necessidade de garantia das condições de permanência, e isso foi objetivado na melhoria dos Programas de Alimentação Escolar, Transporte Escolar e Material Escolar e a criação do Programa de Uniforme Escolar, assim também como a ampliação do tempo de permanências dos alunos de Educação Infantil de três para quatro horas diárias”.

- “Para a diretriz denominada ‘valorização dos profissionais da educação’ a Secretaria operacionalizou a realização de concurso público onde foram admitidos cerca e 2000 profissionais na área da educação, agilizou o processo de comunicação entre escola e Secretaria com aquisição de telefones, fax e computadores e retomou a discussão sobre o plano de carreira do magistério assim como implementou uma política de formação permanente para os profissionais da educação do município”²⁷.

As diretrizes que orientam o Projeto Político Pedagógico são organizadas na proposta de Educação através dos “tempos da vida”, este termo tem um sentido histórico e social e como elemento da criação humana em constante transformação. Segundo Lucas (2004, p. 20):

Tal concepção propõe a reflexão sobre as práticas educativas, modificando o foco do olhar para o educando em desenvolvimento e aos estudos teórico-pedagógicos, psicológicos, filosóficos e sociológicos que se referem às formas como o educando aprende, às formas como produzimos o conhecimento e às relações de poder e saber na sociedade.

Na tentativa de superação da seriação a Secretaria Municipal da Educação de Guarulhos objetiva em primeiro plano fazer emergir interesses e necessidades de cada idade dos sujeitos da aprendizagem participantes do projeto político pedagógico. (ARROYO, 2002).

Segundo Lucas (2007), na perspectiva dos “tempos de vida/ciclos” a escola é vista como lugar que respeita as interações do educando com a cultura, com os interesses e necessidades ligados a seus próprios períodos de vida. Sendo assim a estrutura pedagógica deve ter esta preocupação. Isto implica na mudança do currículo, das estratégias de aprendizagem/ensino, das práticas sociais, da metodologia de avaliação e também dos tempos e espaços tanto individuais quanto coletivos.

Os Tempo de vida/ciclos são divididos da seguinte forma:

²⁷ Ver também em MOMMA, Adriana Missae. *O Processo de Implantação de Políticas Públicas de Educação no Município de Guarulhos/SP- Brasil no período de 2001-2004: em perspectiva a política de formação de educadores vivenciada*. Tese Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área: Políticas de Educação e Sistemas Educativos. Orientador: Prof. dr. Luis Henrique Aguilar, Faculdade Educação, UNICAMP/ Campinas/SP, 2007.

- Ciclo Educação Infantil – considera a 1ª Infância – 1ª fase de 0 a 03 anos e 2ª fase de 03 a 06 anos;

- Ciclo Educação Fundamental – considera a 2ª Infância de 06 a 09 anos e Pré adolescência de 09 a 11 anos;

- Ciclo Educação de Jovens e Adultos considera o 1º segmento e o 2º segmento.

Os eixos norteadores do PPPSEMG são: Tempos da Vida, Participação e Formação.

A preocupação com a formação contínua dos professores é uma constante e é coordenada pelo DOEP (departamento responsável pela coordenação do projeto político-pedagógico da rede municipal); tal departamento está organizado por Núcleos de Educação Infantil (0-6 anos), Educação Fundamental (6-9 anos), Supervisão, Educação Inclusiva e Núcleo da Educação de Jovens e Adultos. Os núcleos têm como foco central o educando e seu tempo de desenvolvimento. Cada núcleo faz a gestão do projeto político-pedagógico junto às escolas que compõem a rede municipal, pela formação permanente dos profissionais, acompanhamento integrado e construção curricular.

Nossa consciência de que a formação continuada do professor começa desde que ele nasce, em sua socialização familiar, em suas experiências de escolaridade básica e profissionalizante, nos dá a clareza e a criticidade de saber que a Secretaria de Educação de Guarulhos, como agência empregadora, deve ter um compromisso com os professores e sua formação. Sabemos também que ela não é o único meio que inaugura a formação destes, mas pode vir a ser uma ampliação da formação e do desenvolvimento profissional dos professores.

Os cursos de arte para educadores - teatro, artes plásticas e dança - fazem parte da formação continuada dos professores (anexo IV). Também são oferecidos aos professores pelo DOEP, projetos temáticos e línguas estrangeiras (inglês, espanhol, italiano e francês), além do curso de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e cursos específicos para o atendimento do aluno com deficiência.

O projeto de construção e reconstrução de um currículo que considere o pensar crítico de uma política pedagógica pressupõe uma prática educativa onde todos os envolvidos no processo sejam sujeitos. Através do acompanhamento desta organização foi possível perceber que os fundamentos do referido construto prevêem a inserção da Arte (em suas formas

plásticas, musicais e cênicas), como uma via importante no processo de exercer a humanidade, “a arte como manifestação do humano”.

CAPÍTULO IV

As Reverberações do Teatro na Formação Continuada de Professores

ARTISTAS II

*Diante de uma obra de arte
Sempre haverá dois artistas:
O criador, que a reparte,
E quem a obra conquista.*

ARTISTAS III

*...E dois artistas a arte cobra:
Quem cria e quem admira a obra.*

Gildes Bezerra

A educação escolar tem sentido cognitivo e emocional. O ato de aprender/ensinar mantém constantemente uma relação ética e estética. Os pressupostos afirmados até aqui nos levam a entender que para analisar um projeto, que conta com o teatro inserido no currículo de E.I. e E.F. I como parte da formação continuada de professores, é necessário em primeiro lugar entendê-lo como uma rede de significados e de vivências de formação. O Projeto de Teatro nas Escolas é apenas um, dentre outros projetos da Rede Municipal de Guarulhos (conforme cronograma apresentado no início desta pesquisa). Considerando isto, sentimos necessidade de estabelecer um diálogo não linear e não hierárquico da apresentação dos dados empíricos. A intenção é travar um diálogo entre os dados brutos e a teoria apresentada e assim, perceber as relevâncias entre similitudes e incongruências, conflitos e avanços que contém um projeto em construção. Dessa forma através do material coletado, seja ele advindo das análises dos documentos, das observações feitas ou das vozes dos sujeitos da pesquisa, tentamos fazer emergir em que medida o teatro pode influenciar na formação de professores no currículo em ação na Rede Pública de Ensino.

4.1 Vivenciando o currículo da “Arte teatral” no Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Guarulhos

A opção por investigar a arte do teatro na formação continuada de professores, inserida em um Projeto Político Pedagógico, exigiu-nos a consciência da complexidade e dos desdobramentos de tal empreendimento. Percebemos ao longo da trajetória da pesquisa que entender sobre um projeto que seja voltado para uma educação para sensibilidade pressupõe entender qual a concepção de gestão o gerou. Segundo Momma (2007, p. 82) o PPPSEMG pretende ser formativo e transformador:

Em nosso entendimento há uma gestão democrática participativa que aponta para uma determinada vivência sócio-política, cujo caráter é essencialmente formativo; formativo no sentido de propor uma “outra sociedade possível”, na busca de experiências participativas, contra-hegemônicas, cujo objetivo é fortalecer o que correntemente denominamos por coletivo.

É possível evidenciarmos no processo de implementação do PPPSEMG a intenção de uma educação que contemple o ser humano em sua integralidade por meio da construção de um currículo comprometido com a participação coletiva, com o diálogo, com a vivência social política, democrática, emancipatória e plural. No que diz respeito ao Projeto denominado “Projeto de Artes e Línguas nas Escolas”, que trabalha com o Ensino da Arte em suas várias

expressões (musicais, cênicas, plásticas, dança e literatura) percebemos sua intencionalidade em proporcionar um contato com o sensível. O ser humano consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Com a intenção de consolidar os pressupostos presentes no PPPSMG este currículo vivido é construído também no “Projeto de Teatro nas Escolas” inserido nos espaços de formação e nas escolas do município pesquisado, como podemos observar em sua justificativa:

A Secretaria Municipal de Educação, ao conceber os Projetos de Arte-educação essencialmente como espaços e diálogos de formação, vem realizando reflexões e discussões e um acompanhamento sistemático da inserção desses projetos no cotidiano das escolas da Rede Municipal de Guarulhos. Entendemos que a arte está presente na vida, é parte de toda manifestação cultural e de relações humanas, assim sendo, é fundamental que esta seja incorporada no currículo de uma escola realmente voltada a formação do ser humano. Pensar em uma formação plena do ser humano é pensar em uma proposta político - pedagógica que possibilita o desenvolvimento dos educandos em suas multidensões humanas: cognitiva, afetiva, social, política e estética (GUARULHOS, 2006, p. 05).

Este processo se concretiza nas reuniões com arte-educadores, nos módulos I e II de aulas de teatro com os professores da rede, nos relatórios onde arte-educadores e/ou professores realizam sobre suas atividades de teatro em sala de aula. Segundo os coordenadores do Projeto de Teatro nas Escolas, os fundamentos utilizados para o trabalho teatral com os professores advêm, principalmente, das teorias de Bertold Brecht e Viola Spolin quanto aos jogos teatrais e improvisação. Também são utilizados os pressupostos freireanos quanto ao papel do professor: aquele que trabalha “junto com” o aluno e não “para ele”.

Todos esses instrumentos e movimentos viabilizam a construção do currículo por todos os sujeitos envolvidos no projeto. Através das avaliações constantes, dos encontros com os coordenadores e dos diálogos travados entre si, professores e arte-educadores constroem o currículo. Assim algumas percepções importantes foram possíveis durante a pesquisa, sobre como pode ser influenciado e também como pode influenciar um processo de formação de professores por meio da arte teatral.

A presente pesquisa nos aponta a possibilidade da realização de um processo de construção coletiva do currículo. É possível visualizarmos essa construção através do “Relatório de Avaliação” realizada no final de 2005 denominada: “Avaliando os objetivos do Projeto Processos Educativos através do Teatro” (anexoV). Tal avaliação foi realizada com o

intuito de sistematizar o desenvolvimento, avanços e entraves da construção curricular. Esta avaliação respondida pelos professores da Rede Municipal nos dá subsídios para afirmar que através da criação e manutenção de espaços e diálogos para a construção da escola podemos avançar, e muito, neste processo.

A partir do entendimento que o PPPSEMG introduz, de forma efetiva, a Arte no currículo, em suas múltiplas formas (plásticas, cênicas, musicais, dança e literatura), percebemos que o teatro na educação é a operacionalização da Arte como possibilidade da autocompreensão. Por meio da compreensão do eu, da comunicação de pensamentos, do relacionamento com o outro, se busca sentido para a percepção do “eu” no mundo. No Projeto de Teatro nas Escolas percebemos a importância da dimensão estética da educação como abrangência de todo trabalho pedagógico:

“[...] podemos auxiliar a criança no desenvolvimento de uma consciência estética – entendida como atitude equilibrada perante o mundo, integrando razão, emoção e sentimento. A dimensão estética da educação se concretiza no desenvolvimento da capacidade crítica e criadora do ser humano e, portanto, não se concretiza simplesmente na presença da Arte no currículo. A dimensão estética perpassa todo trabalho pedagógico” (GUARULHOS, 2006, p. 07).

Não buscamos o significado da arte mas, os sentidos que ela expressa (DUARTE, 2003). Assim na necessidade de dar sentido ao fazer pedagógico o teatro pode ser trabalhado para ampliar possibilidades e dar subsídios para desenvolvimento de potencialidades de alunos e professores. Importante esclarecimento é o de que há no Projeto de Teatro nas Escolas uma parte voltada à formação dos professores regentes de turma de E. I. e E. F. I que é realizada pela coordenação do projeto - nos módulos I e II de teatro - e uma parte que se preocupa com a formação dos alunos. A formação diretamente dada aos alunos é realizada tanto pelos arte-educadores - nas aulas de teatro ministradas nas escolas aos alunos - quanto pelos próprios professores de E.I. e E.F. I que se submeteram à experiência teatral nos módulos I e II. Estes últimos introduzem técnicas teatrais no seu cotidiano escolar. Então, concomitantemente, passam pela experiência artística do teatro professores e alunos da rede. Reafirma essa idéia o objetivo geral do Projeto Teatro nas Escolas, tanto com professores como com os alunos, contido no PPPSEMG:

Com os educadores: instrumentalizar os educadores para lidarem com técnicas dramáticas, a fim de ampliar as possibilidades metodológicas, lúdicas, expressivas e interacionais do processo educativo e do desenvolvimento da comunicação e da criatividade, do vínculo afetivo e do reconhecimento das diversas possibilidades expressivas e manifestações culturais da infância.

Com os educando: introduzir o fazer teatral no cotidiano da escola, estimulando os educandos a participar de experiências diversas do universo teatral, desde jogos dramáticos, jogos teatrais e montagens de peças, utilizando o teatro como instrumento importante no processo educativo. (GUARULHOS, 2006, p. 11)

Como nosso foco está direcionado, especificamente para formação de professores, enfatizamos aqui o pressuposto da Arte como “meio pedagógico”: um instrumento didático ou uma estratégia metodológica, e ao mesmo tempo como “fim em si mesmo”: um valor implícito no contato e na experiência que por si só já proporciona impacto, reflexão e sensibilização.

O Projeto de Teatro nas Escolas defende o posicionamento de que, a linguagem teatral, é uma possibilidade de construção de conhecimento sobre a arte e de elaboração de suas concepções:

As crianças têm a oportunidade de experimentar, vivenciar e produzir peças teatrais, aproximando-se dessa linguagem, construindo conhecimento sobre a arte, avançando em suas concepções. Neste processo o educando se humaniza, pois se desenvolve de maneira integral: razão, emoção, afeto, saber, expressão, corporeidade. (GUARULHOS, 2006, p.12)

Quando pensamos em espaços educativos que trabalhem para a humanização do humano, é necessário entendermos como por muitas vezes o discurso e a prática dentro do ambiente escolar podem conter desigualdades ou repressões, sendo assim, precisam ser modificados. A educação tem um papel importante na luta anti-hegemônica. Esta luta, percebida através da observação e análise do PPPSEMG, acredita que o currículo é construído por quem faz sua própria história:

No âmbito da política pública da SME de Guarulhos destaca-se que a discussão curricular ora em questão, sob a perspectiva da democratização da gestão educacional, mais do que um pensar sobre a aquisição ou não do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, em diálogo com os vários saberes e suas diversas manifestações culturais, remete-nos a um pensar-agir sobre a sociedade, sobre as relações de poder calcadas na lógica da dominação, da exclusão, de privilégios de uns em detrimento de outros, de legitimação de uma lógica inaceitavelmente desumana, que desconsidera a diversidade cultural, as vivências, os diferentes saberes. (Revista Memórias da I Semana de Educação – 2002)

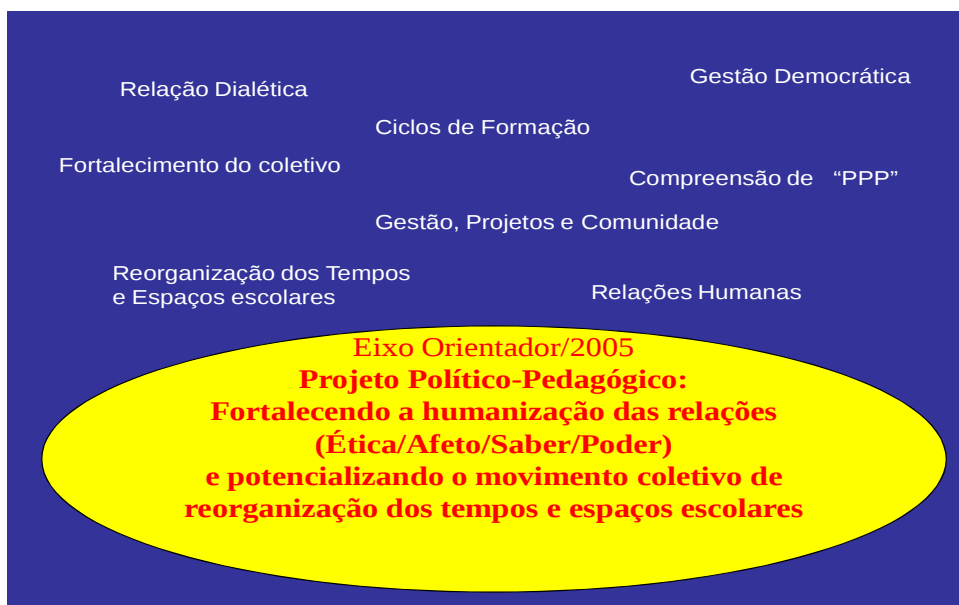
É necessário não subestimar os entraves, os obstáculos burocráticos e as forças opostas que emergem em um currículo em construção. Porém, aqui afirmamos que ainda que haja fragilidades no currículo vivido, o que sobrepõe é o objetivo de fazê-lo com a participação de todos. Sabemos que o currículo, quando gestado sem a participação dos sujeitos envolvidos, pode assumir uma forma ideológica hegemônica.

A hegemonia que falamos, se dá de duas formas: por um lado o sistema econômico produz estruturas que saturam nossa vida cotidiana, por outro o grupo de intelectuais legitima as categorias que os favorecem, fazendo parecerem neutras as formas de ideologias. Fazem parte da hegemonia os valores sociais e econômicos que estão emaranhados e arraigados em nossos projetos institucionais de ensino. Ainda que não esteja livre ou fora deste contexto hegemônico, a Secretaria de Educação Municipal de Guarulhos trabalha no sentido de assumir a participação dos envolvidos na educação. Isso fica evidente quando a Secretaria apresenta em seu Jornal Circulação (2/2005, p. 05) uma devolutiva de avaliação do projeto político pedagógico de dezembro de 2004:

O Projeto Político Pedagógico, como documento de identidade, tem sim seus elementos sistematizados, mas estes não estão desvinculados da vida concreta da Rede²⁸. Não nos interessam textos desvinculados da prática, assim como práticas quaisquer. Rigorosamente falando, buscamos a práxis coletiva, qual seja, a prática impregnada por uma intencionalidade compartilhada. Assim sendo podemos dizer que o Projeto está nas práticas conscientes da Rede, sejam elas simbólicas, políticas/institucionais e/ou materiais: diretrizes, projetos de Arte-Educação, Línguas e temáticos, textos publicados em revistas da Secretaria, no site da SME, subsídios utilizados nos espaços de formação, material didático produzido para os educandos e educadores, documentos, projetos das escolas [...] etc.

Podemos perceber a intencionalidade dialógica, também, quando observamos a apresentação aos profissionais de ensino da rede municipal no mês de Janeiro de 2005 na apresentação do PPPSEMG (2005). Na referida reunião, diretores, coordenadores de escola, coordenadores dos projetos, professores e arte-educadores debatem sobre as categorias que delineiam o PPPSEMG. Esta discussão faz emergir as situações práticas cotidianas da escola que reafirmam ou negam as relações humanas, e o fortalecimento da coletividade. Como o quadro apresentado nesta reunião:

²⁸ A rede a que o documento se refere é a Rede Municipal de Ensino de Guarulhos/SP.



(Material de discussão e planejamento da Secretaria Municipal de Educação- 2005)

A ênfase dada às diretrizes do Eixo Orientador/2005 centra-se em dois pontos: na questão da humanização das relações e na importância do movimento coletivo. Essas diretrizes não foram delineadas ao acaso. Na avaliação de dezembro de 2004 (sistematizada no Jornal Circulação 2/2005) estas questões aparecem no item 3 – *Problemas a serem enfrentados*, onde apresenta, entre outros, a dificuldade de relacionamento entre coordenação e direção e também a dificuldade de comunicação entre Escola-Departamento, Escola-Escola e Escola-Pais.

Sabemos que todo projeto que pretende ser construção e não determinação oferece pontos de confronto de opiniões. O desafio é complexo e a Secretaria de Educação de Guarulhos aposta na conscientização, dos envolvidos, sobre a importância e a necessidade do PPPSEMG:

No processo de busca de alternativas educacionais, não temos como copiar modelos; podemos – e devemos – estudar, conhecer outras experiências, mas temos de criar o nosso caminho, como escola e como Rede. Dadas as dimensões e complexidades do desafio, fica claro que não será por qualquer ação que avançaremos. Daí a necessidade do Projeto. (CIRCULAÇÃO, 2005, p. 5)

Outra questão que aqui nos interessa é a situação organizacional do sistema de ensino da rede. Vemos que o PPPSEMG opta, como já apresentamos, por organizar seus níveis de ensino em “tempos de vida” visando a busca de saídas para o problema da “coisificação do ser humano” - o humano transformado em número, em coisa - posta na sociedade atual e segundo MOMMA (2007, p. 101):

Tempos de vida pressupõe olhar para o ser humano, para o sujeito-histórico (educando e educadores), suas relações, suas contradições, mas essencialmente para o potencial transformador da(s) pessoa(s) e as contribuições efetivas que têm/podem ter os processos de apropriação do conhecimento, das produções, aprendizagens humanas.

Esta mesma lógica de humanização do humano há na valorização do professor dentro da Rede Municipal. Para o PPPSEMG o currículo, no que diz respeito à formação continuada, é uma forma de todos os envolvidos no processo terem acesso ao conhecimento. Sendo assim, não esgota seu significado em algo estático, mas é processo e construção. A esse respeito Cardoso (2006) em sua tese e doutoramento na Universidade Estadual de Campinas, explicando sobre os pressupostos do Projeto Político Pedagógico em desenvolvimento no Município de Guarulhos, afirma que:

O programa de formação permanente de educadores (que é) um dos pilares do Projeto Político Pedagógico tem como pressuposto o reconhecimento de seus profissionais como sujeitos com uma história de práticas e construção de saberes; estimula a socialização de vivências, de experiências, e o processo de construção coletiva. O processo ação-reflexão-ação em sido eixo da formação, que privilegia a fundamentação teórica e sua articulação com a prática em sala de aula (CARDOSO, 2006, p. 95).

Sacristán (1998, p. 14) cita cinco âmbitos formalmente diferenciados de definições, acepções e perspectivas nas quais o currículo pode ser analisado. Dentre os quais, para entender o currículo de Guarulhos, nos atentamos ao primeiro: “O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola”.

Este parece ser um importante suporte para entendermos o PPPSEMG, que em sua concepção tem como pressuposto fundante a compreensão de que todos somos sujeitos de direitos e, portanto podemos e devemos ser tratados como tal. Isso marca um posicionamento, uma tomada de decisão quanto a concepção de educação, de política e de sociedade. Esta lógica pressupõe um olhar de baixo para cima. Isto é evidenciado na proposição curricular sistematizada por “tempos de vida humana” e não por séries. Segundo Momma (2007), esta concepção abarca um processo formativo e rompe com práticas lineares, seriadas e excludentes.

Neste sentido, o referido projeto tenta abarcar toda a cultura existente nos tempos de vida dos alunos. Assim, outra ação interessante é que a formação não é feita somente pelos/para professores de sala de aula, mas também pelos agentes de desenvolvimento infantil, diretores, coordenadores, professores assistentes, educadores do Educriança, MOVA e EJA, e educadores das entidades conveniadas.

O PPPSEMG evidencia a importância da formação de todos os profissionais que trabalham na educação, uma vez que todos são considerados educadores reflexivos e que isso tende a se evidenciar na atuação dos mesmos na formação de alunos críticos.

Como afirma Momma (2007, p. 92) discutindo sobre os fundamentos do PPPSEMG:

A política de formação é compreendida como uma proposta revolucionária, de vivência coletiva em que há oportunidade de “aproximação” da relação sociedade-política/sociedade-civil, num movimento contra-hegemonico que integra diferentes linguagens e saberes.

Também especificamente, no Projeto de Teatro na Escola em sua justificativa é possível perceber como isso se processa:

A relação entre as expressões culturais e as potencialidades da criança, propiciadas pela experiência dramática e pela improvisação teatral, representam uma possibilidade significativa de ampliação dos contatos: educador e criança, criança e criança, e destes com o espaço institucional, promovendo, desta forma, a transformação dos vínculos afetivos, o reconhecimento das diferenças, o acolhimento da diversidade cultural e modificações significativas na organização dos espaços escolares (GUARULHOS, 2006).

Pensar na experiência do teatro com professores como experiência estética e ética no currículo significa pensar no espaço institucional como uma realidade dialógica e, portanto mais humana, pois, tudo que se passa dentro da escola passa por um *ethos*.

Podemos refletir sobre isso na fala do assessor R.R. que relata que a experiência do Projeto de Artes e Línguas nas Escolas está sendo construída aos poucos, como um processo dialógico:

“O meu papel é, de dar uma assessoria aos projetos de arte, numa busca de tentar fazer com que eles (todos os projetos) dialogassem entre si e dialogassem com o Projeto Político Pedagógico da Secretaria. Bem, interessante é que nesse diálogo a gente foi descobrindo que uma das grandes bases desse projeto era o projeto de artes, então ele é um diálogo [...], a gente desde o começo pensa a formação dos educadores aqui da Secretaria como um diálogo dos diversos espaços formativos que foi se abrindo”(R.R.²⁹, assessor do Projeto Artes e Língua nas Escolas).

²⁹ R. R. possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor universitário e consultor da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos (dados obtidos pelo *Currículo Lattes*).

Afirma ainda o assessor que ao iniciar as atividades do ano 2001 os professores já começaram a participar da formação em Artes e que inicialmente, eram convidados, a reunião era feita fora do horário e havia uma média de 70% de participação. A idéia é a de que quando são convidados a participar, há a opção de escolha e a decisão de qual tipo de arte preferem:

“[...] a qualidade é maior, até porque, eles vêm por escolha, eles vem para o trabalho formativo. atualmente fazemos as reuniões pedagógicas, que agora nem chamam mais reuniões pedagógicas, chamam Formação Integrada, dentro do horário de trabalho, e aí, vem toda a rede e convocados, 100%. Mas, a primeira opção foi, vamos pegar os convidados, vamos convidar a rede pra ver quem é que vem e o que traz. Essas reuniões pedagógicas tinham os fundamentos dos projetos, então tinha arte, porque se você quer que o educador da sala de aula trabalhe essas dimensões, então na formação do educador, você tem que trabalhar com as dimensões, com todos os espaços. Quando ele vinha pra reunião pedagógica também, nós sempre começávamos com jogos corporais, depois pintura, colagem e a partir daí, refletíamos... O processo é de cada um, mas a gente apostou nisso, acreditou que formação era convidar, então três grandes áreas. Teatro, vem quem quer fazer teatro. Existem várias artes, fica impossível fazer todas, os professores, né?! Mas, é muito importante que o professor faça arte também, porque é uma dimensão do ser humano, porque ele precisa estar se formando nisso, pra poder entender o direito da criança dessa formação integral” (R.R. assessor do Projeto Artes e Língua nas Escolas).

Para pensar em uma experiência artística transformadora dentro da escola, é necessário considerar o fato de que muitos alunos e professores não têm oportunidade de ampliação do seu repertório em suas vivências diárias com a ida à: cinemas, museus, exposições, concertos, shows, feiras, parques, teatros, jardins e outros. Considerar que a escassez de possibilidades de acesso ao lazer e vivência cultural é uma realidade, principalmente com as classes menos favorecidas, é ter a consciência crítica de entender que a sociedade na qual estamos inseridos é desigual nas oportunidades. Isso nos leva a acreditar e a defender a Arte como direito de todos.

No relato dos coordenadores podemos perceber que antes de estarem no Projeto de Teatro nas Escolas, a maioria dos professores não se interessava tanto pelas expressões artísticas e isso ocorria, muitas vezes, pelo próprio desconhecimento sobre a Arte. Este desconhecimento, contatava-se, era ocasionado pela falta de acesso à eventos culturais. Assim, o teatro na escola, em uma primeira instância chega como um direito a este acesso:

[...] Estamos numa sociedade que não temos esse direito. Então o teatro entra no currículo escolar como esse direito. Isto já é a grande mudança, a grande possibilidade. Eu tenho que ampliar a leitura de mundo, de arte. A sociedade que vivemos não proporciona esse acesso. Saber que posso tê-lo é a primeira questão. Quando a gente pergunta a educadora qual foi a última peça que ela assistiu ela não sabe, porque ela também não teve direito, ela nunca foi.

Quando você aproxima essa atividade você está dando (devolvendo) a ela o direito, assim eu devolvo ao ser o que lhe é de direito (J.S.³⁰, coordenador do Projeto de Teatro nas Escolas).

Isso muitas vezes justifica a nossa percepção de que a construção de um currículo desta natureza não é um trabalho simples. Exige um amalgamar de posições. No caso pesquisado entre os arte-educadores e os professores de E.I. e E. F. I, entre a lógica do artista e a do pedagogo e isso por vezes gera divergências de posturas:

[...] muitas vezes as pessoas chegaram num estado de vida que se não tiveram esse direito (de acesso a arte) respeitado elas não acham significado, são capazes até de dificultar o processo. Muitas vezes ouvimos dos professores das escolas que a arte está tomando lugar e tempo do conhecimento. Já passamos por situações assim: os arte-educadores vem, conseguem elaborar um trabalho com as crianças, conseguem juntar várias turmas. As professoras vem se emocionam, choram e na hora da avaliação elas dizem que é muito bom, mas que o teatro poderia ser feito em um turno fora do horário da aula (J.S. coordenador do Projeto de Teatro nas Escolas).

Estas divergências também são sentidas pelas professoras, em relação a seus pares, quando começam a trabalhar o teatro com as crianças:

[...] às vezes percebo dentro da escola... uma pessoa te olha de um jeito diferente, talvez pela diferença daquele trabalho, a pessoa critica muitas vezes por não conhecer. Uma proposta diferente dentro da escola é uma proposta que incomoda (professora 11³¹).

Podemos perceber isso quando R.R. fala da contribuição da arte e dos limites de um conhecimento fragmentado da cultura escolar:

“[...] porque essa linguagem fragmentada, institucionalizada, da escolarização não está só na cabeça do professor, está na cabeça do aluno. Bem, do artista não, porque o artista não vem com essa proposta, a questão dele não é a escolarização, é uma quebra do paradigma da escolarização e ao mesmo tempo é um aprimoramento, é uma ampliação das possibilidades formativas que a escola pode proporcionar. Eu gosto muito da idéia de trazer a arte pra dentro da escola. É um grande prazer quando você vê educador que fizeram um trabalho artístico e saem daqui ‘minha vida é outra hoje. A minha relação com o aluno, nunca mais vai ser a mesma’” (R.R. assessor do Projeto Artes e Língua nas Escolas).

Ainda que possa parecer ingênuo a percepção sobre a mudança nos professores, o fato é que a questão da desfragmentação do conhecimento impulsionada pela aula de teatro aparece outras vezes durante, por exemplo, o grupo de discussão com professores de E.I. e E.F.I. Como podemos constatar na fala da professora:

³⁰ J.S. é professor de formação e atua como diretor teatral, tem experiência com o trabalho de teatro dentro dos presídios e coordena o *Projeto de Teatro nas Escolas* no Município de Guarulhos/SP desde 2004.

³¹ Optamos por numerar os participantes dos grupos de discussão tanto de professores de E.I. e E. F. I quanto o de arte-educadores para facilitar a compreensão e por se tratar de uma composição de doze pessoas cada grupo de discussão.

“[...] eu fui me apaixonando cada vez mais, porque eu percebia que com o teatro, as crianças aprendiam mais e eu utilizo muito em sala de aula, utilizo muito porque, as vezes tem crianças que são muito falantes, tem as que são muito tímidas e as técnicas de teatro, os jogos teatrais, ajudam muito a questão da comunicação, da verbalização, da questão da concentração e acaba sendo uma atividade interdisciplinar, porque tudo o que você trabalha, você pode trabalhar todas as matérias, você trabalha português, história, geografia, você trabalha música e arte, está tudo envolvido. E aí, desde quando eu peguei a primeira sala de aula, que eu sempre dei aula pro ensino fundamental. Principalmente na alfabetização, eles pegam muito mais rápido do que se você ficar dando lá ba be bi bo bu, da de di do du, aquele sistema tradicional. E o curso aqui pra mim, vem somar, trazer mais experiências, pra eu estar mais preparada, pra trabalhar com uma criança na escola. E tudo o que eu aprendo aqui eu tento levar pra eles, na sala de aula” (professora 3).

A mesma lógica está na fala da coordenadora do Projeto de Teatro nas Escolas. Ela relata que percebeu, ao longo dos anos de trabalho desenvolvido na Rede Pública de Guarulhos (desde 2003), que os professores, que passam pela formação do teatro, conseguem ter uma visão mais abrangente sobre o conceito de conhecimento. Ela fala sobre os diálogos travados nos módulos de teatro com os professores:

“[...] eu dialogo com os professores: - de 0 até 7 anos, a criança já faz teatro, representa o tempo inteiro, constrói os papéis. Desde bebê a criança entende o mundo através do gesto. A comunicação é através dos gestos, se há gestos estranhos eu sei que algo está errado. No mundo da brincadeira a criança coloca regra e usa o gesto o tempo todo. No fundamental a escola diz: você vai sentar, ler e escrever. A escola diz pra criança que até então você não estava lendo nem escrevendo, mas a criança já estava lendo e escrevendo o mundo. O teatro dentro da escola faz esse movimento. O educador que aprende teatro consegue fazer essa passagem do significado restrito para o significado amplo de ler e escrever, do que é leitura de mundo. Quando o educador faz o curso pode aprender assim porque assim experimenta quando passa pelo curso” (S.R.³² coordenadora do Projeto de Teatro nas Escolas).

Pensar em uma experiência estética transformadora é pensar na ética da vida dentro da escola como uma possibilidade. Em entrevista com o arte-educador R.A.³³ percebemos a oportunidade de fazer emergir este *ethos* na aula de teatro. O arte-educador fala sobre a experiência da interferência pedagógica do teatro na construção de possibilidades de superação da realidade vivida:

“Porque o que eles trouxeram é o bruto da coisa, sem elaboração nenhuma, e eu acho que isso a televisão já faz, o cinema americano já faz, um monte de lugar já faz. Se eu estou ali, como arte-educador, eu posso propiciar que aquilo seja refletido por eles, não é? E aí, o que a gente acha sobre isso, não é? Não é transformar isso em diga não à violência, porque isso é

³² S. R. é psicóloga, sexóloga, psicodramatista e coordenadora *Projeto de teatro nas Escolas* no Município de Guarulhos/SP desde 2003 (dados obtidos em entrevista)

³³ R.A. é ator, formado pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP - arte-educador e ex-integrante do *Projeto de Teatro nas Escolas* no Município de Guarulhos/SP.

hipócrita e não é deles, mas assim, o que eles pensam sobre, quais alternativas vêem, ou o que eles acham que tem por trás” (R.A. arte educador).

Através dos relatos no grupo de discussão também fica evidente a possibilidade que as aulas de teatro têm de construção de uma criticidade. No depoimento a seguir percebemos que o professor tem múltiplas possibilidades de expressão nas aulas de teatro e que as mesmas podem abrir o aluno para uma participação de forma diferenciada. É possível perceber que as experiências teatrais no contexto escolar (que se diferenciam das oferecidas ao público em geral porque estão inseridas em uma instituição e com o objetivo claro de formação) abrem um campo para uma nova forma de participação instituída:

“[...] eu ouço isso muito das professoras: ‘fulano, só funciona na aula de teatro, não sabem ler, não sabem escrever, não sabem se expressar’. Eu falo: mas, por quê?, mas como não sabe ler, não sabe escrever? Tem uma expressão tão boa, uma construção... São crianças assim que eu não compreendo, quando a professora fala isso pra mim, porque ali naquele momento elas são muito inteligentes, muito expressivas, então eu percebo muito isso” (Arte educador 10).

A experiência de eticidade na escola começa quando alunos, professores e demais profissionais, tomam consciência sobre as reais condições em que se encontram e se lançam, através da reflexão crítica, à ação. Freire (2003, p.77) chama isso de conscientização que virá de uma educação problematizadora: “A educação problematizadora, enquanto um *quefazer* humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação”.

Podemos afirmar então que a educação, é a via ético-libertadora do homem, e assim também o é, a escola. Não o será sozinha, pois está inserida em uma sociedade maior que a influência, mas não necessariamente a determina. Esta sociedade também é influenciada por ela, portanto, a emancipação do homem passa inevitavelmente pela educação e pela educação escolar. Se queremos uma sociedade onde todos participem de sua construção, é interessante refletirmos sobre alguns modos de organização da nossa escola. Essa lógica pode ser pensada, por exemplo, no modo de organização da sala (um olhando a nuca do outro em fileiras) ou nas filas para deslocamento dentro da própria escola. Podemos descrystalizar ou descondicionar os movimentos na escola por meio de combinados com os alunos. Esta é uma questão que aparece quando no grupo de discussão a professora e o arte-educador relatam:

“[...] É uma coisa, assim, de descontração também, sem cadeira, sem mesa, então cada dia acontece de um jeito, a gente põe umquinho no chão, pra não sentar no chão gelado, jogam né? Tanto no Infantil como no Fundamental. Tira aquela coisa de fila, eles vão e voltam sem

fila. Então, só deles não terem que fazer fila, já é uma novidade e cria um certo respeito. Muito mais do que ter que fazer aquela fila; meninas de um lado, meninos do outro; primeiro as meninas, depois os meninos; meninas ficam aqui, os meninos. Dá certo quando a coisa é combinada no grupo” (professora 7).

“[...] Então, a gente descia, eu não achava que tinha que descer tudo em fila, às vezes eu falava: ‘a gente se encontra lá em baixo’. Isso é diferente do que a escola faz, que é a fila [...]” (arte-educador, R.A.).

Assim como o pensamento, que pode ir além de si mesmo; a arte como experiência estética pode transcender-se, ser o momento utópico do humano, revelar que é possível uma outra sociedade, um outro contexto escolar e assim, desvelar um “devia ser diferente”.

Esse “devia ser diferente” é declarado na experiência dos arte-educadores quando chegam à escola e propõem uma aula fora dos moldes que os alunos estão acostumados:

“Eu acho que o mal da escola foi o vício, acho que há muitas escolas com o vício do cotidiano, os alunos chegam na escola, entram na sala e ficam sentados nas carteiras, exatamente como eles chegam, eles saem. E quando eu cheguei pra dar as primeiras aulas, foi muito engraçado que eu pedi pra eles afastarem as carteiras, porque não tinha espaço inicialmente pra mim, que era a primeira semana, então a gente fez na sala mesmo. E quando eu pedi: ‘ah, vamos afastar as cadeiras e formar um círculo aqui e vamos ficar aqui no meio’, e aí eles afastavam as carteiras e continuavam nas carteiras afastadas, no canto. Eu achava muito engraçado como eles tinham vício corporal e vício do cotidiano, como eram diferentes...” (Arte-educador 2).

“É um condicionamento, né?! Na verdade, eles estão condicionados à carteira e cadeira...” (Arte-educadora 1).

-“[...] E aí, quando eu falei: “vamos fazer uma atividade diferente?” e eles perguntavam pra mim: “mas, pode? Mas como é que é?” E até hoje, eles têm uma coisa assim: ‘ah, mas vai ficar bonito?’ Eu falei: ‘não precisa ficar bonito, você tem que fazer do seu jeito’. Hoje, já está bem melhor, eles propõem coisas, mas ainda tem essa dificuldade que acho que é do vício cotidiano, é assim, é assado, e pra esse lado da criação acho que construiu bastante, eles liberaram as idéias deles, porque acho que esse é o texto que tem que trabalhar, essa é a forma que a gente tem que agir, é muito viciado. Encontra a sua própria forma de falar, sua própria forma de agir, sua própria forma de criar. Eu acho que a base da contribuição tem sido essa. Eles ficam até muito felizes quando eu chego, porque parece que é uma válvula de escape, vou sair daqui da carteira que parece uma nave, eles ficam super presos, e aí quando chega: vou sair! Vou sair da sala, vou sair pra algum lugar, vou sair daqui. E alguns alunos são muito agitados, eles quase pulam pra fora, quando eu chego na sala, porque eles querem sair dali. Eu acho que esse é o ponto mais interessante que eu tenho notado” (Arte-educador 2).

Esse ponto mais interessante que fala o arte-educador 2, é o ponto que se refere à necessidade de deslocamento que o aluno sente nas aulas. Na fala percebemos que esse deslocamento é necessário e possível de ocorrer. Se acreditamos, portanto que um programa

ou um projeto só pode ser ético se for factível optamos então por uma ética que não se reduz a um princípio moral e sim por aquela possível e realizável.

Vemos a importância do modo de encarar este desafio na sala de aula e na fala da professora que relata como começou a trabalhar com seus alunos. Isso se deu na medida em que em que ela experimentava o curso de teatro em sua formação. Na busca por movimentos autênticos e não mecanizados, pela conquista de vínculos afetivos e por uma prática reflexiva a mesma apresenta avanços no seu processo pedagógico:

“Eu trabalho no infantil e fundamental, então eu vi que a linguagem com o infantil não pode ser abebezada. Tem que ser uma linguagem clara que o aluno entenda e o teatro facilita isso, porque te dá esse jogo de cintura. Você não impõe, mas ao mesmo tempo você coloca limites, é importante tanto no infantil, quanto no fundamental. Então, sua linguagem com a criança modifica, e aí é que vem o respeito deles. Eu tenho um terceiro estágio aqui à tarde, eles já são mais independentes, eles não andam em fila, eles interpretam, eles são participativos, eles conversam, eles cantam, relatam sobre suas vidas e a aula fica diferente. Porque quando se aprende teatro você já tem várias maneiras de como explicar um conteúdo, ou como contar uma história, então isso facilita o seu contato com a criança e faz com que ele desenvolva esse respeito que não é obrigado: olha você vai me respeitar porque eu sou a professora! Não, eu sou a professora e tá aqui o que eu tenho para te mostrar, e eu espero ter um retorno”(professora 9).

O objetivo da formação continuada do professor é tratá-lo como ser inteiro, descobrindo e desenvolvendo suas potencialidades e colocando-as a serviço da emancipação do mesmo e de seu fazer pedagógico. Portanto também cabe perguntar: É factível realizar no currículo em ação uma educação como realização dos sujeitos em suas potencialidades de vir-a-ser? Uma educação da estética em criação? Para Dussel (2002) o potencial humano é um imperativo ético. Transformar este potencial em possibilidades é dever ético de todos os envolvidos na educação. O que é possível é obrigatório. O teatro configura-se como um instrumento educativo, quando é evidenciado o diferencial desta metodologia como uma alternativa poderosa para a construção dos sujeitos e para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Podemos observar este real desenvolvimento quando a professora relata o papel da arte em sua vida pessoal e como ela dá significado a isso em seu fazer pedagógico cotidiano:

“[...] eu era a criança falante, que não tinha inibição, era muito criativa, que usava as roupas dos pais pra brincar, enfim, que interagiu muito, que falava muito, que aprontava muito e na Arte, desde pequena, eu encontrava espaço pra dar vazão a toda essa energia. Eu me mantinha socialmente, porque eu tinha onde extravasar. E desde que eu iniciei todo o

processo de formação de professora e também os módulos de teatro eu tive a Arte como instrumento de trabalho” (professora 2).

O estímulo à autoconfiança no ato de ensinar e o respeito pelo trabalho pedagógico como aquele ofício consistente e que perdura, são importantes elementos para construção da identidade do professor. Esse movimento é percebido e pode ser evidenciado na fala das professoras:

“A experiência que eu tenho é na educação infantil e acredito que o processo do teatro com a criança, uma vez iniciado ele continua. Esse processo é a brincadeira do faz de conta, que é tão presente na idade dos pequeninhos e que às vezes se perde. Então o teatro é a troca de papéis, um ficar no lugar do outro, a dança, o falar em público. Eu percebi que com o passar dos anos, se você fica numa mesma escola, você vê as crianças, mesmo estando na outra turma, ‘maiorzinhos’ e tal, vão passando pelos ciclos, você vê que o trabalho feito permanece. Assim, ele não era mais meu aluno, mas eu continuava vendo que ele tinha atitudes e se envolvia em atividades fora da escola, né? De canto coral na igreja, de fazer parte de grupo de teatro de cursos fora, com amiguinhos, fazer grupos de dança pra dançar na festinha de não sei quem. Então eu ficava sabendo que isso tinha continuidade e isso sempre foi um objetivo pra mim” (professora 11).

“[...] eu me senti muito mais segura pra trabalhar em sala de aula, depois que eu comecei a fazer o teatro, porque com os jogos, eu achei que foi uma nova janela, uma nova abertura, pra poder trazer essas crianças que têm muitas vezes, problemas. E as que não têm, por outro lado, muitas vezes se sentem arrogantes, eu percebo muito isso. As crianças que, às vezes, não passam por alguma dificuldade, tem uma vida legalzinha, uma vida boa, elas se sentem superiores e arrogantes e nesse momento que elas têm que estar em contato, serem iguais, aí eles também estão trabalhando um lado deles, que é aquele lado de ser humilde, de aceitar o outro e nossa! Eu acho essa parte de artes, parece mágica, o que faz com a criança, o que ajuda a criança e o que ajuda a gente, também, né?(professora 2).

A factibilidade (tornar *factum*) é uma exigência intrínseca à ética. Na medida em que se têm condições, e concomitantemente consciência de que a ação feita dentro da escola pode vir a melhorar as condições das pessoas envolvidas, é um dever ético fazê-lo. Fazer o bem é fazer o possível, porque o possível é obrigatório. Segundo Dussel (2002, p.270) “A exigência propriamente ética em última instância se ocupa daquilo que se deve fazer deonticamente: obriga a fazer aquilo que não-pode-deixar-de-ser-feito a partir das exigências da vida e da validade intersubjetiva moral.”. Quando a escola reflete criticamente sobre a prática de seu cotidiano, o factível deixa de ser uma moral conformada, dentro do que já está posto, e passa a se basear no questionamento sobre quais são as rupturas necessárias e possíveis a serem feitas.

Percebemos isso na fala do arte-educador, quando relata sobre uma determinada situação em que ele provoca uma inversão de lógica dentro da escola. Neste exemplo vemos que quando a arte é vista apenas como um apêndice curricular ou somente como aquela que proporciona momentos de prazer, alguns professores a usam para chantagear os alunos “mal-comportados”:

“Tem chantagem também, os professores dizem aos alunos: ‘não participaram da minha aula, então vocês não vão pra aula de teatro’. Tem professor que faz isso o tempo todo, o tempo todo. Chega à aula: ‘Ah, fulano não vai’. E quando eu vejo que é assim, que é uma atividade fora de aula, da sala, aí eu inverte, eu sempre inverte. Eu vou dar uma atividade fora e eu sei que o professor é o do castigo, que é a maioria, aí eu chego na sala e essa metade não vai porque não fez isso, só vai você, vai você, vai você, vai você, aí eu digo: ‘mas hoje, eu vou ficar na sala de aula, hoje eu vou dar uma atividade aqui’. Aí, ela é que não suporta, não agüenta a professora, aí vira, eles acabam participando. Ela termina indo embora: ‘hoje vocês estão perdoados’. Aí, eu inverte, eu faço na sala, porque eu vou levar meia dúzia e vai ficar 30 alunos na sala de aula? Não dá, né!”(Arte educador 10).

“[...] às vezes, uma professora falava assim pra um aluno: ‘você hoje está de castigo, não vai pra aula de teatro’. Aí, eu na época cheguei pra professora e falei: ‘olha, você falando isso, primeiro você está situando a aula de teatro com uma recreação, como um prêmio pro bom comportamento, e a aula de teatro é tão importante quanto a matemática, ou geografia, português’. Ninguém fala: ‘você está de castigo, vai ficar sem aula de matemática, né?’ Então, assim, fazendo isso ela está negando o próprio trabalho (Arte-educador – R.A.).

Considerar que os inseridos em um projeto são sujeitos, é pensar que eticamente eu não tenho direito de impedir que o aluno freqüente a aula de um colega. E se acontecesse o contrário? Ao contrário a formação de professores deve ser permeada pela ajuda mútua dos pares, por um espaçotempo de refazer identidades, de assimilar inovações, de acomodar mudanças (NÓVOA, 1995).

Esta impermanência dá lugar ao novo. Para Dussel o outro é este “novo”, a novidade, o outro é exterioridade, o que o outro manifesta por seu rosto é a aparência e não seu ser. “(...) o outro, intotalizado, intotalizável, é a garantia da perene novidade do criado. (...) Na novidade do outro como exterioridade, (...), irrompe o realmente novo” (DUSSEL in CASALI, 1979, p. 70).

A novidade educativa se faz na desconstrução do modelo de escola que não promove os nela inserido. O princípio da *esperança* está presente na (re)construção de uma nova escola, pois nenhum embate começa sem esperança (FREIRE, 2003). Na fala da professora, vemos um olhar esperançoso sobre a própria ação pedagógica quando descobre que o teatro

pode vir a ser uma ferramenta importante para lidar com situações difíceis de serem enfrentadas:

“Eu acho que a arte faz isso, faz a gente se encontrar. Se encontrar na sala de aula, porque muitas vezes a gente está perdido e a gente não sabe como conseguir se expressar. Eu tive o caso de um aluno que não falava, de jeito nenhum. E eu já cheguei na escola já me falaram: ‘olha, ele é problemático, o pai dele é dono da boca aqui perto da escola e você não mexa com o menino, se não o pai dele vem aqui e mata você’. Eu falei: ‘tá bom’. Chegava na sala de aula, o menino não me pedia nem para ir ao banheiro, porque ele não falava. Aí, eu fui descobrir que em casa, o menino comia com um monte de bicho em cima da mesa, dormia em baixo da cama, porque tinha medo de dormir em cima da cama. Eu fui aos poucos, brincando com os famosos jogos teatrais, aproximando ele das outras crianças, porque ele só conseguia ser agressivo. Então aproximando ele das outras crianças ele foi começando a ter esse contato, e ele foi percebendo que ele podia falar sim, que ele podia conversar que não ia ter problema nenhum. E tudo isso através de jogos (professora 10).

Podemos perceber que a arte, uma vez que transgride o que está posto, desloca e movimenta o ambiente escolar na possibilidade da criação e da novidade, R.A. (arte-educador) nos ajuda nessa compreensão:

[...] trabalhar o teatro é você propor uma outra linguagem, pra eles (alunos) é novo. E assim, acaba sendo um espaço de extravasar coisas que... de ir pra um lado que é a bagunça, e eu acho que não é assim. O caos da arte, eu não acho que é essa bagunça, acho que é outra coisa. Arte já é, a gente é caótico, mas acho que dá pra gente tentar e eu acredito em tentar organizar, em algum momento, o caos. Pra mim, a apresentação é esse momento, é onde a gente... e eu não acho que isso é certo ou errado, é a maneira de eu ver. [...] Acho que tem cem maneiras de apresentar o caos, também, mas o que eu gosto é assim: eu acho que o processo de criação, ele traz o caos e a gente vai mergulhando, mas também tentando entender e vendo, quais são as perguntas que a gente tem? E quais as repostas? E quais as novas perguntas que surgem? E disso tudo a gente apresenta alguma coisa, a gente apresenta o quê que a gente viveu, e isso é uma maneira de organizar.

Esta reorganização, saída do caos, permite que a escola se mova. Dussel (2002) critica a cristalização presente nas instituições, o que nos remete às práticas mecanizadas da escola, o *habitus* (BOURDIEU, 1998), que obstaculiza um novo olhar sobre o outro. Para o acontecimento do novo, a crítica precisa ser colocada, para dar vez e voz ao outro.

É o outro que é incompreensível que nos traz o devir histórico. A instauração da história imprevisível se dá com o outro, o outro livre que exige justiça, e que se expressa através da palavra, conforme Casali (1979).

A vida digna do aluno pressupõe, entre outras exigências, o gerenciamento das potências de vir-a-ser: potências de pensar filosoficamente, potências estéticas de sentir, de conhecer cientificamente e de agir politicamente. Ainda Casali (2000, p.121), afirma sobre a dignidade da vida como princípio fundamental da ética quando cita que "(...) o outro é um sujeito de direitos e sua vida deve ser digna tanto quanto a minha deve ser".

A percepção da ética aqui é a universal, inerente ao ser humano (vida, realidade). É a ética da possibilidade, do *poder-ser* que antecede o *dever-ser* (CASALI, 2000).

Quando perguntamos: o que deve ser feito? Geralmente buscamos a resposta nos códigos e normas que precedem o sujeito. A busca é feita no campo dos *deveres*, onde o factível já está prescrito.

Para Dussel (2002) a busca de respostas se dá no campo dos *poderes*. As perguntas são: O que pode ser feito? Quais são as possibilidades e as potencialidades, o que pode ser feito para desenvolvê-las? Quem são os responsáveis?

Quem são os responsáveis pela aplicação? [...] é a própria comunidade constituída pelas vítimas que se auto-reconhecem como dignas e afirmam como auto-responsáveis por sua libertação, a encarregada de aplicar em primeiro lugar o princípio ético-crítico (DUSSEL, 2002, p. 383).

Como pode ser possível uma educação ético-estética? Para responder a esses questionamentos é inevitável pensar nas possibilidades da educação a partir dos envolvidos na própria educação. A reflexão aponta para uma inversão do olhar: quais são as forças do professor?; qual sua vontade de viver?; quais suas pulsões?; quais os limites que podem ser superados?; quais as virtudes e talentos a serem postos a serviço da educação?

A escola tem caminhado no sentido do currículo formal, de um saber como verdade absoluta. A educação escolar hoje enfrenta grandes desafios. É necessário conhecê-los e entendê-los com a mediação teórica na busca de superação.

Dussel (2002), citando Marx, diz que “as coisas não permanecem sempre como estão, porque as coisas se movimentam” e critica as instituições falando sobre as contradições existentes no interior das mesmas.

Para Dussel (2002, p.301) :

Qualquer ação, instituição ou sistema de eticidade se 'deposita' como algo acontecido, feito, como uma realidade passada, que se produz e reproduz. Enquanto tal, é o ponto de partida para qualquer ação futura; mas, ao mesmo tempo, é o opaco, o que oculta, o que disciplina e começa a limitar, oprimir, dominar: é a dupla face de toda instituição. A distância entre o 'já dado' e o por dar-se (o 'desenvolvimento'), mas impedido pelo 'habitual', exige saber desconstruir o 'já dado' para dar passagem ao novo.

O autor afirma que também as instituições trabalham com o presente como definitivo. Para ele, ao contrário, tudo se transforma, o real é o devir, o ser nega-se permanentemente, portanto o ser é impermanente.

A entrevista do arte-educador R.A. nos oferece uma visão bastante interessante a esse respeito. Ele relata sua visão atual sobre como a relação entre o pedagógico e o teatro quando se tornam uma possibilidade de diálogo, uma construção não só do aluno mas também do professor:

[...] é, mas pensando mesmo na pedagogia, se eu como professor, eu também não levo nada, então o que eu estou fazendo ali? Eu não problematizo? Eu não vou questionar? Eu não vou oferecer informações a partir daquilo que eles estão demonstrando interesse? Porque se não, eles vão ficar no senso comum, no que eles sabem e é nesse sentido que eu vejo que eu acho que amadureci, em relação a essa experiência em Guarulhos.

Importante contribuição também traz a fala de R.A. quando se refere a importância do vínculo e faz crítica sobre o uso de apostilas³⁴, inclusive nas aulas de arte:

[...] quando você pensa: ah eu vou partir deles, eu vou seguir uma outra linha, nenhuma apostila vai ser boa para essa turma, porque a apostila não conhece essa turma.

A expressão participativa dentro de uma aula de teatro é a tônica maior. Assim sendo, o diálogo e o acolhimento do aluno como “o outro” em formação não deve ser negligenciado. Na pesquisa isso aparece como conflito entre os posicionamentos do arte-educador e da professora regente da classe:

[...] não dá pra fingir que não está acontecendo nada. Se está expressando é porque está havendo a necessidade de ser dito, de ser refletido em cima daquilo, então, você trabalha. Então, por exemplo, eu tive a oportunidade de participar de uma hora atividade com as professoras a respeito dessa não participação do aluno, não perceber o aprendizado, dessa coisa toda, enfim, eu estava escutando e aí eu perguntei se não haveria a possibilidade de deixar a criança falar, a partir de uma atividade que ela desenvolveu lá, que ela colocou na lousa, enfim, pra ela abrir pra eles poderem falar realmente se havia havido compreensão daquela matéria enfim. E elas argumentaram não, não dá pra você fazer esse trabalho na aula, numa sala que é composta por quase 40 alunos, como é que você vai dar a voz pra

³⁴ Neste momento R.A está fazendo alusão à educação escolar de modo geral e não sobre a metodologia educacional empregada no Município de Guarulhos.

criança, como é que você vai deixar ele levantar a mão e deixar ele falar. E acho que isso é um grande conflito, quando você sai do teatro. Você faz uma roda de conversa em que 40 pessoas sentam no chão, e você traz uma discussão pra criança, ela vai falar e ela vai seguir a regra, porque a criança necessita da regra também, pra escutar o outro e pra ele poder falar também. Só que isso na sala de aula é colocado como uma coisa impossível de ser feita. Eu não estou na sala de aula, ali naquele formato que a gente vê que acontece. O que é dito é que é impossível. Acho que isso é uma coisa que eu percebo muito, essa presença do teatro, como ela conduz o aprendizado de forma muito diferenciada que as professoras entram em conflito com relação a isso (Arte educadora 2).

No depoimento vemos que a professora percebe e lê sua realidade de forma a não perceber alternativas de ação. Assim sendo, é impossível fazê-lo mesmo. Se não vejo e não sinto, não posso. Urge, portanto, a ampliação dos horizontes dos professores, da abertura de novas possibilidades pedagógicas através do diálogo, da pesquisa, da vivência, do estudo, entre outras.

O teatro pode ser uma possibilidade de reinventar a ordem e as possibilidades pedagógicas. Porém é necessária uma costura coletiva do Plano Político Pedagógico que, partindo do real, caminhe em direção a um ideal possível. Um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução do sentido, de aprender e ensinar para os professores.

Para tanto a educação escolar deve ser ao mesmo tempo humanizadora e questionadora. Assim também nos faz refletir Zuben (1979, p. 29) em um estudo sobre a questão antropológica em Martin Buber, afirmando sobre a importância do autoconhecimento como ato vital da própria existência do homem questionador. (...) “A sabedoria que encerra este ‘auto-exame’ é uma verdadeira iniciação, é preciso assumir riscos, é necessário jogar-se na água, é preciso nadar, alerta e com todas as forças”.

“eu comecei a vir fazer teatro, pra quebrar essa coisa da timidez, sempre fui um bicho do mato quando eu era criança, tenho amigos até hoje da época da infância, por conta da minha timidez. Então eu fui fazer teatro por conta disso, pra ver se me ajudava, só que eu comecei a pegar gosto pela coisa. Aí fui estudar mais e não consegui mais parar, estou aqui até hoje. Estudei teatro também em outros lugares e tem me ajudado bastante, me superei muito. Ainda tenho algumas dificuldades, mas perto do que eu era... Então me ajudou muito” (professora 3).

Assim quando o professor tem a oportunidade de estabelecer um diálogo consigo mesmo, a partir do autoconhecimento pode reconstruir uma relação pedagógica permeada pelo vínculo afetivo (simbólico – jogar junto):

“Entrei no Teatro porque sempre fui xereta. Quando começaram os cursos de início eu já fiz o de teatro. 2001, ‘oba, teatro! Vou lá, quem sabe!’ Era um semestre, o primeiro módulo, depois saía e falava assim pra coordenadora, toda vez: ‘posso continuar?’ Aí eu sempre continuava, o mesmo módulo, o mesmo módulo. Só que era o mesmo módulo, mas não eram os mesmos jovens, sempre modificava. E paralelo ao teatro, eu fazia também o canto coral. E tanto um como o outro, eles, a arte tem essa coisa linda, em que um casa com o outro, eu fiz sabe... Então, dava pra fazer muita coisa em sala. Eu trabalhava técnicas, por exemplo aí, dos jogos de teatro, pra formar a banda, a bandinha da escola, então ia casando essas práticas pedagógicas. Do meu período, por exemplo, só eu que fazia, então, pro Infantil, pros pequenos de 5, 6 anos. Aí a Lourdes, disse: ‘ah, que queria fazer, mas eu não sei...’, então, a gente começou a juntar o período todo, também com as mães, com os funcionários, então foi bem legal, essa experiência aí, né? E aí... Eu falei, me emocionei...”(professora 1).

Através de novas maneiras de se verem, os professores podem propor novas formas de se relacionarem. O desafio é, como reflete Dufour (1998), inaugurar um novo “estar juntos” com o outro, a partir de uma reflexão sobre si mesmo. Porém é importante lembrar que o encontro factível do homem consigo mesmo só se completa quando se efetiva o seu encontro com o outro:

O encontro possível do homem consigo mesmo só poderá realizar-se no encontro do indivíduo com o outro. Só assim ele ultrapassa sua solidão – quando reconhecer no outro, com sua alteridade, a si mesmo, homem. [...] O indivíduo é um fato da existência somente se entrar em relação com outros indivíduos; e o todos-juntos pode-se tornar um fato da existência humana quando constituir em unidades vivas de relação (ZUBEN, 1997, p. 31).

Esse encontro vai refletir no modo como cada professor ensina, pois o fazer pedagógico, depende diretamente do que somos como pessoa quando exercemos o ensino (NÓVOA, 1995).

Esta relação de “estar junto”, segundo Freire, se dá quando duas pessoas se ouvem e se fazem entender, é uma relação simétrica. O homem é sujeito, não apenas vive, mas existe no mundo, e esta existência não é muda, portanto o diálogo é uma mediação ética, é um (...) *encontro dos homens para pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização* (FREIRE, 2003, p.134). Segundo o depoimento a seguir, o teatro pode vir a ser um início da idéia sobre a escola em diálogo com a vida:

[...] o teatro é teatro, é música, entra circo, é tragédia, é drama, é comédia, sátira, então, aí eu ia levando elementos. Mas, então, aí foi um diálogo, porque não foi só uma criação coletiva dos alunos, no sentido de que tudo veio deles. Veio deles uma coisa, mas eu fui dando elementos, entendeu? E, de alguma forma, eu direcionei (arte-educador R.A.).

Ainda a antropologia buberiana nos ajuda a pensar sobre a importância do diálogo. O autor afirma que a relação eu e o outro é a mola mestra da existência humana:

A relação é, ao mesmo tempo, o sentido de ação do homem no mundo e o “dazwischen” – o lugar (*da do Da-sein*) ontológico-existencial onde transcorre a história dos homens. A mola mestra na interpretação da existência do homem é a relação, pois esta indica que o significado desta existência não está nem nele nem no mundo ou no outro, mas, “entre” os dois. [...] Na relação o homem vê o outro em sua alteridade, ela implica a ultrapassagem do domínio particular de cada um, para que se possa estabelecer uma comunicação numa “esfera” que lhe seja comum. É esta a esfera do entre. O “entre” não é uma construção auxiliar - é o “lugar” e o suporte daquilo que se passa entre os seres humanos. A relação (*Beziehung*) não se situa em regiões interiores do indivíduo, ou dentro do mundo que engloba esses indivíduos, determinando-os. A relação é essencialmente a saída, a projeção de um homem em direção do outro (ZUBEN, 1997, p. 39).

Dussel (2002) se refere a uma ética que tem como chave a materialidade da vida que cobra direitos e deveres de criar-se, manter-se e desenvolver-se e para tanto, também amarra a individualidade com a comunidade e culturalidade. Existe uma posição de realidade que é anterior a tudo, que é a vida. A discussão é a criação, desenvolvimento e reprodução da vida humana, é o sujeito ético em comunidade. O mundo instrumental muitas vezes, está descolado do mundo vivido, porém sabemos que só há aprendizagem quando não há indiferença. Embora, muitas vezes a escola, da forma em que é formatada e que formata, ainda não saiba trabalhar com “o barulho” que a arte proporciona, o depoimento de R.A. apresenta a tentativa, através do teatro, de união do mundo instrumental com o mundo vivido:

[...] eu acho que o teatro é uma atividade que, primeiro, faz barulho; e a escola não trabalha com isso [...] eu acho que o processo de criação, ele traz o caos e a gente vai mergulhando, mas também tentando entender e vendo, quais são as perguntas que a gente tem?; e quais as repostas?; e quais as novas perguntas que surgem. E disso tudo a gente apresenta alguma coisa, a gente apresenta o quê que a gente viveu, e isso é uma maneira de organizar (R.A. arte-educador).

É possível perceber a aproximação da escola com a realidade vivida quando, no grupo de discussão, as professoras relatam sobre a visível superação de algumas questões relacionadas a si próprias e aos seus alunos:

“O curso foi ótimo porque eu pude vivenciar as atividades antes aqui, e depois com meus alunos, o que me fez entender melhor o limite de cada um, além de me fazer crescer pessoal e profissionalmente” (Professora 6).

“Achei importante porque me estimulou a uma maior percepção corporal e a valorizar o movimento, uma consciência maior sobre meu corpo” (Professora 3).

“O curso ampliou as possibilidades de atuação tanto profissional como pessoal pra mim. Tenho tentado trabalhar unindo diferentes linguagens. Assim; corporal, visual; pra enriquecer o universo cultural deles. Ah! Música também” (Professora 1).

“Outro aspecto importante foi a observação. Hoje penso que muitas vezes a gente olha e não vê. [...] Embora as crianças sejam muito observadoras, alguns jogos propiciaram o olhar para o outro: perceber o amigo triste, feliz, com medo. Acho que ficaram mais próximos uns dos outros” (Professora 2).

Intervir no mundo, mudar a história. O próprio ato do conhecimento, além de ser um processo ético, é também, um processo estético. É possível entender esse processo quando há conscientização de todos da escola quanto à sua importância:

“Sempre que posso vou com uma professora para o pátio, ou na sala de aula e juntas desenvolvemos alguma atividade do curso de teatro [...] A escola inteira já sabe cantar as músicas, trabalhar com a espontaneidade, a gestualidade, a criatividade das crianças possibilita ampliar o leque de métodos e fazer com que as crianças se desenvolvam na ludicidade, concentração e jogos simbólicos” (professora³⁵ 7).

Segundo Freire, como educadores e educadoras estamos, necessariamente, envolvidos em um projeto naturalmente estético. O ato de conhecimento é um momento artístico:

[...] Conhecer, para mim, é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá 'vida' ao objeto, chama-o para a 'vida', e até mesmo lhe confere uma nova 'vida'. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto estudamos (FREIRE, 1998, p.145).

Como para Comênius no século XVII: educar é a arte de ensinar tudo a todos. Ensinar vem de fazer sinais, marcar, caracterizar, indicar, distinguir. A arte de ensinar é a mais sublime das artes, pois se destina a formar o homem.

Tratamos aqui da estética como experiência, não como algo formalizado racionalmente, mas a experiência de encontro do ser humano consigo mesmo, que ao mesmo tempo em que transcende ao entendimento, realiza uma identificação e um reconhecimento histórico. A experiência do teatro na formação contínua dos professores é aquela que se dá entre o sujeito e a obra de arte, não sendo necessário que este sujeito seja um artista.

Gildes Bezerra (1999), poeta mineiro, como já afirmamos, diz que “há um poeta que escreve e um poeta que lê”, transitando assim pela fixação de apenas ser sujeito da arte aquele artista criador ou construtor. É sujeito da arte e da poesia aquele que entra em “estado de poesia” ao deparar-se com a obra poética. A individuação se desloca quando tratamos de uma obra de arte, pois nela o sujeito finalmente se realiza socialmente.

³⁵ Esta professora também atua como coordenadora pedagógica de Educação Infantil na Rede Municipal de Guarulhos.

Este entendimento, também nos apresentou a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos quando observamos a organização do currículo em importantes eventos onde se concretizam os projetos de toda Rede de Ensino. Podemos destacar aqui: A Semana de Educação, a Semana de Arte Ciência e Tecnologia, as Semanas de Contar Histórias (anexo VI). A apresentação é o auge do trabalho. Não são poucos também os relatos dos professores sobre a importância das apresentações teatrais, onde alunos, professores, arte-educadores e famílias estão, como atores, compõem um cenário que tem como pano de fundo a participação da comunidade escolar.

Segundo Hartmann (2001) quando um artista-autor compõe uma obra de arte, nela transcende sua angústia, devaneios, alegria, extases, sentimentos contraditórios. Além disso, compreendem também suas produções nos conteúdos culturais de suas experiências sociais. Assim da mesma forma o artista-apreciador que se depara com a obra comunga com o artista-autor da revelação de experiências diversas daquelas do cotidiano, que o chama ao devir, ao diferente, transformado, esteticamente humanizado. A arte expõe, emerge, exala o cheiro, a cor, o gesto e o movimento da própria sociedade em que vivemos, a função da arte é conhecer a essência do movimento social. Ainda o autor afirma que “a arte é, sem dúvida, uma dimensão social, ou seja, uma atividade humana que se relaciona com todas as demais atividades intersubjetivas do homem” (HARTMAN, 2001, p. 71).

Ainda Hartmann (2001) diz que Adorno define sucintamente a obra de arte como uma “antítese social da sociedade.” A arte, portanto, como transgressão ao que está posto, como possibilidade de fazer diferente:

[...] a arte, em Adorno, é uma forma de saber diverso do conhecimento da razão científica. É na arte que a tese da insuficiência do conceito firma-se de modo radical, posto que a arte se coloca como instância ininteligível, isto é, inabarcável pelo conceito pautado em regras e paradigmas da razão instrumental. (HARTMANN, 2001, p. 88)

Portanto, ousaríamos dizer que a arte é o único lugar de uma verdade ainda possível e a prova da insuficiência do conceitual, já que a obra se apresenta como intangível, incompreensível ao conhecimento conceitual, para ele a arte só pode ser válida se carregar implicitamente uma crítica às condições de produção.

Desta forma, através do fazer contido na arte do teatro, os professores podem adquirir competências e habilidades que servirão de base para seus fazeres pedagógicos. O Projeto de

Teatro nas Escolas pode vir então a proporcionar um espaço de produção de saberes específicos da prática do professor (TARDIF, 2002).

Este é o movimento que interessa-nos, o teatro na formação continuada de professores como experiência ética, estética e ontológica do ser humano no currículo em ação na busca de uma nova realidade, uma realidade mais humana. Diante de uma sociedade que exclui e descarta o humano, a arte pode ser via de tradução dos antagonismos como protesto radical.

A expressão “arte revolucionária” é em si mesma contraditória, ou, melhor, é simplesmente um pleonasmo, porque a arte sempre representou e ainda representa o único domínio que escapa às estruturas totalitárias, mesmo às que alcançam um êxito tão perfeito em outros setores da atividade humana (sociais, políticos ou científicos) [...] poderia afirmar-se que o artista começa ali onde termina sua obra. Portanto, a arte é “o protesto radical” contra todo poder, protesto que se inscreve em sua forma e não em seu conteúdo (HARTMANN, 2001, p. 81-82).

A partir das construções conceituais já antes sinalizadas, no que diz respeito ao sistema desigual que vivemos, é importante a consciência que a arte está enredada na teia do contexto sócio-econômico vigente e também pode servir aos interesses do mesmo:

[...] se a arte é a “tradução” dos antagonismos, se as condições sócio-econômicas não permitem atualmente alentar esperanças de libertação, a perspectiva de que a arte se subtraia ao império que a ideologia dominante exerce sobre a produção artística se desvanece; e tanto mais quanto esta, se não se põe a serviço do poder, pelo menos lhe serve de veículo. (HARTMANN, 2001, p. 79)

Assim, vemos a arte em nossa sociedade, como mercadoria, como cultura de massa servindo ao emburrecimento das aglomerações para distraí-las e não conscientizá-las;

A arte não só entra no circuito das mercadorias mas serve de veículo ideológico ao poder social. E não pode ser de outra maneira numa sociedade tecnocrática na qual tudo deve ser pesado, medido e rotulado, vendido e consumido imediatamente, de acordo com as normas culturais elaboradas pelos aparatos científicos de pesquisa e dos modernos meios de difusão. (HARTMANN, 2001, p.81)

Desta forma a arte entra na roda-viva de ter que ser útil para algo imediato, o que podemos perceber na prática dos arte-educadores na escola expressa no grupo de discussão:

“Acho que uma outra questão é a presença do teatro na escola. Nós, já superamos isso. Mas, quando eu entrei, eu percebia, você escuta um pouco isso, a arte como uma coisa utilitária, ela serve o teatro pra você criar demanda de acordo com as datas comemorativas. Então, vamos fazer o teatro para o dia das mães, sabe aquela coisa? Então, assim, eu acho que a formação, alguém trouxe a tona a questão do professor e tal, acho que isso aí já começa lá atrás. A própria formação do professor com relação a arte no currículo, ela já é rasa, por conta de tudo isso aí, não tem como ele chegar na escola e estar aberto a todo esse saber,

todo esse conhecimento que o teatro pode proporcionar para aquele educando ali, que ele está trabalhando”(Arte educadora 3).

“Eu acho que a formação é rasa, então já dá margem pra acirrar o preconceito. Porque se você não tem acesso e você possibilita de fato esse acesso, aí sim você tem a liberdade” (Arte educador 4).

“O ser humano tem medo do que ele não conhece...” (Arte educador 1).

Podemos ver também, nas escolas públicas ou particulares, a arte para a com-formação de meninos e meninas “indisciplinados” em sujeitos dóceis enquadrados no sistema escolar e não para a transformação, reproduzindo assim o próprio sistema capitalista no que tange à falta de conscientização da opressão, “o problema consiste em que a arte, na atual sociedade capitalista em que subexiste a divisão do trabalho (ainda negada e suas formas extremas), continua manifestando um caráter supra-estrutural”. (HARTMANN, 2001, p. 79). Porém acreditamos que a cultura escolar, assim como é construída pode ser passível de desconstrução. O humano é aquele que muda a realidade pelas suas ações apoiado em suas idéias, valores e ideais:

“[...] você chega, você não tem essa construção de você estar sentado numa carteira, você possibilita que eles possam explorar o espaço, que eles possam explorar o corpo, que eles possam explorar a criatividade deles, é uma construção diferente da construção da escola que ele chega e tem que sentar e ele ter contato com o livro, com o lápis” (Arte educador 5).

“[...] então, essa mudança, a diferença da construção da aula do teatro e da aula do professor é isso, aqui você tem uma dinâmica muito mais livre dentro dessa coisa, você tem uma carteira, você pode falar o que você pensa, você pode rolar no chão, você pode ligar com uma coisa de uma maneira mais lúdica, são essas diferenças” (Arte educador 9).

Segundo Arroyo (2005), vivemos hoje um importante momento antagônico em nossas escolas, a formação moral de nossos meninos e meninas tem passado sobremaneira por iniciativas de movimentos pela arte, projetos de dança, música e outros, porém, esses projetos estão fora do currículo formal, prescrito como se estas experiências não pudessem proporcionar conhecimentos e saberes necessários a serem apreendidos pelos alunos. Como superar este distanciamento?

Também buscando respostas a esta questão os coordenadores do Projeto de Teatro na Escola, em orientação aos professores, posicionam-se sobre qual o papel a ser desempenhado pela arte do teatro na escola e relatam sobre algumas dificuldades deste intento:

“Pensamos em trabalhar teatro pelo teatro, a idéia é que a arte vai possibilitar a aprendizagem, abrir canais pro aprendizado. Se você pega o texto dramático, se você faz a criação de cena, se você agiliza a noção de espaço, você tem aí a literatura, a história e a matemática, porém, você não se recusa a trabalhar com os conteúdos escolares. Se de repente o projeto escolar for estudar a África porque não suscitar a criação e a pesquisa disso, então não está nada longe. Eu não sou partido. Mais difícil do que levar o projeto de teatro, é romper com essa concepção de vida de homem e de conhecimento. Como romper com isso? É um problema. Eu me lembro de uma fala que tivemos com o Miguel Arroyo³⁶, de que muitas vezes, os artes são contaminados pela força da instituição. Aí você pergunta o que estão fazendo as faculdades, quais as políticas para trabalhar com os professores em uma visão de mundo ampliada?”(S. R. e J. S. coordenadores do Projeto Teatro na Escola).

A visão interdisciplinar que a Arte traz aparece aqui como um choque entre a dicotomização do conhecimento, que a escola acaba por reproduzir em sua organização curricular por áreas fechadas, e a forma de concepção deste conhecimento que alguns arte-educadores trazem:

“[...] a criança já estava numa coisa mais festiva mesmo (da aula de teatro), já estavam mais alegres de fazer aquilo, já estavam rindo de fazer aquele trabalho, e ali você mexe com várias coisa. Você mexe com o corpo humano, você mexe com a idéia de ação e reação que, de repente, poderia ser utilizado de uma outra forma, porque ação e reação é uma coisa que você acha na física, eixo corporal, você pode linkar com outras coisas você pode linkar com um monte de coisa ali; só que você não traz uma relação, não cria um outro saber a partir desse saber e aí a coisa não ajuda, mais atrapalha[...]” (Arte educador 1).

“[...] as vezes, na seqüência a pessoa vai fazer uma aula de matemática, então não está vendo o que está acontecendo, de repente não está aberta, como eu posso linkar isso? Como eu posso ver o que está acontecendo aqui e depois relacionar com o que está acontecendo lá? Muito por causa dessas segmentações, creio eu, por causa das segmentações que tem no ensino. Então matemática é matemática, português é português, história é história, educação física é educação física e biologia é biologia; quer dizer, nem educação física e biologia que você diz “não, tranquilo”, não, isso é isso, isso acontece em tal período e isso acontece em outro. Então, ainda é complexo, complexo assim, porque a gente está cada um fechado na sua janela”(Arte educador 8).

A afirmação sobre a importância da arte aqui, parece construir uma possível resposta à questão do distanciamento entre as áreas. A experiência do teatro, sendo experiência estética, escapa à racionalidade da cientificidade e, sobretudo a partir desta característica, pode exercer na escola uma sensibilidade capaz de ultrapassar as barreiras pedagógicas frente às quais estamos estagnados.

³⁶ O professor Miguel Gonzáles Arroyo (UNICAMP/Campinas) tem acompanhado ativamente a implantação do Projeto Político Pedagógico desde seu início atuando inclusive em reuniões com o corpo diretivo da SME, professores e pais, assim também como proferindo palestras pra a Comunidade Escolar Municipal de Guarulhos/SP.

Essa idéia nos lança o desafio da escola realizar a descoberta de um tempo diferente, de um devir em que além de muros, também pontes façam parte de sua arquitetura pedagógica. “A atividade artística é o eco do sofrimento, mas não apenas esse eco. É também uma ação contra ele. A arte, pois, é a afirmação e negação em si mesma. Ela responde à idéia de sua própria negação, por isso ela pode indicar a reconciliação, essa é a utopia, a função social da arte” (HARTMANN, 2001, p. 88).

A arte como diálogo, pode inaugurar a educação como experiência estética e emancipadora e não podendo portanto ser considerada apenas como uma técnica ou como uma tática para se conseguir resultados, o diálogo “[...] é parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos” (FREIRE e SHOR, 1998, p. 122).

Uma proposta para o início de um diálogo é a criação de redes coletivas de trabalho para que os professores afirmem os valores próprios da profissão docente e assim desenvolvam uma socialização profissional e se reconheçam nela (NÓVOA, 1995). Isto é sentido através da proposta do PPPSEMG de diálogo entre os projetos contidos na Rede Municipal de Guarulhos.

É através do diálogo que nos conhecemos e nos reconhecemos, nos tornando mais críticos e seguindo rumo à transformação da nossa realidade. Através do diálogo entre teatro e educação podemos perceber melhor a nós mesmos, nosso corpo, nossos gestos, nossas falas. Um encontro do ser humano consigo mesmo, com o mundo e com o outro:

“Crianças que são muito tímidas, participam da aula de teatro, então eu percebo que o teatro, por ser um outro tipo de construção, possibilita que todo mundo participe. Eu tenho isso assim, claramente” (Arte educadora 2).

“A minha entrada no teatro é bem recente, foi um curso que eu escolhi, talvez até pra lidar com essa questão da timidez, da dificuldade de lidar com o próprio corpo. Então assim: trabalhar com o meu ridículo, eu sempre fui uma pessoa que as pessoas me vêem, acham que eu sou muito séria, que eu sou muito restrita, e acho que, talvez, por isso que eu tenha entrado mesmo no teatro, pra lidar mesmo com essa questão corporal aí e lidar com as questões mesmo de fazer outras personagens e de lidar com outras personagens que é muito difícil pra mim. Nossa!” (professora 7).

O homem é sujeito, não apenas vive, mas existe no mundo, e esta existência não é muda. Concordamos com Freire (2003, p.134) quando afirma que o diálogo, é uma mediação ética, é um “[...] encontro dos homens para pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização”.

A escola pode contar, através do diálogo, com a participação de todos os agentes que nela convivem cotidianamente. Esta participação somente acontece, a partir de um exercício diário da liberdade e em um contexto de respeito e acolhimento às diferenças.

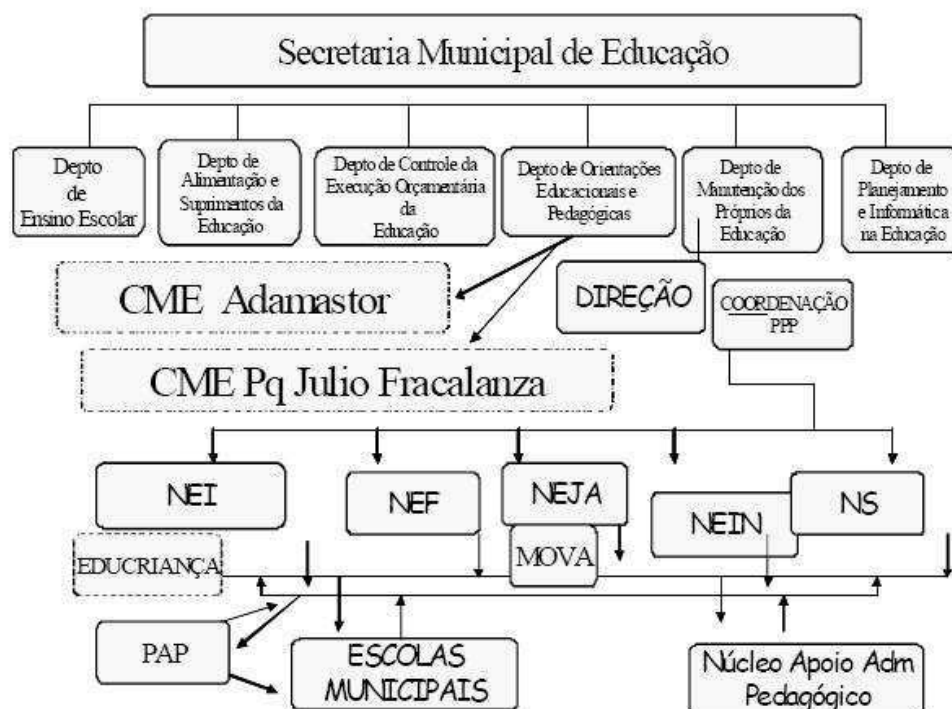
A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar. Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação (FREIRE, 2001, p. 73).

Oportunizar a participação é mais do que, somente, respeitar o outro. Nesta concepção de participação está implícito que, respeitar pode significar simplesmente tolerar, enquanto que acolher (do latim *accolligere*) significa hospedar, dar acolhida; é receber e aceitar o outro como ele é. O PPPSEMG cria muitos espaços para acolhimento e participação dos sujeitos envolvidos subsidiando ações através do DOEP e sua composição nos, já explicitados, Núcleos de Educação por tempos de vida: Núcleo de Educação Infantil, Núcleo de Educação Fundamental, Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, Núcleo de Educação Inclusiva e Núcleo de Supervisão.

Segundo Momma (2007, p.115) o papel dos Núcleos é que:

[...] são responsáveis por fomentar, junto a Rede Municipal de Educação, um movimento formativo da *práxis* educativa, em relação aos ‘Tempos de vida/ciclos’ a que estão relacionados [...] são formados por psicólogos e pedagogos que atuam com a colaboração de assessorias, no/para o processo de implementação na política de formação permanente dos educadores da Rede Municipais de Educação.

Podemos visualizar esta organização no organograma:



Promover a participação é fazer-se coerente com uma prática educativa crítica:

[...] fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao que fazer educativo (FREIRE, 2001, p. 64).

Lembrando Freire e Shor (1998), afirmamos que a escola que promove a prática da participação entre seus agentes é fundamentada na noção de que a educação libertadora somente se faz num contexto coletivo. O individualismo exacerbado, contido no discurso do neoliberalismo, na ética de mercado, não gera situações de transformação social.

[...] mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do **empowerment**³⁷ ou da liberdade. (FREIRE e SHOR, p.135, 1998)

A participação efetiva da coletividade na prática curricular da escola, como sujeitos do processo educacional, é a possibilidade de intervenção no processo educativo e,

³⁷ *Empowerment* parte da idéia de dar às pessoas o poder, a liberdade e a informação que lhes permitem tomar decisões e participar ativamente de uma organização.

conseqüentemente, no mundo. "[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 1998, p.110). Importante contribuição desta idéia temos com o depoimento da Coordenadora de Núcleo sobre as concepções centrais do PPPSEMG:

“Um dos aspectos centrais é que traz a formação permanente dos professores da rede municipal como parte da construção curricular. Este aspecto procura envolver o professor na elaboração dos projetos de arte e busca que estes projetos façam parte do currículo nas escolas.

O desenvolvimento de tais práticas e projetos de artes, línguas e temáticas passam a incorporar o cotidiano da escola e a principal batalha é que se transformem em práticas curriculares.

Outro aspecto importante é o conhecimento das artes como conhecimento específico de uma área de conhecimento e não um meio para se chegar a outros conhecimentos de forma mais lúdica.

A arte tem seu próprio conhecimento e deve ser valorizado.

Posso citar outro aspecto que é um dos principais do meu ponto de vista, É o do direito do educando das classes populares aos bens culturais construídos historicamente pela humanidade e a valorização dos bens culturais de cada região e comunidade. A sistematização da diversidade cultural na escola é revolucionária!

Olhar para o educando como sujeito integral significa para o Projeto Político Pedagógico da SME de Guarulhos, desenvolver as diferentes dimensões da formação humana, não somente o conhecimento escolar tradicional, o propedêutico, mas também a dimensão política, a estética, a dimensão do trabalho todas vinculadas ao princípio da capacidade da produtora do humano. O homem é capaz de criar e produzir e tem que ser potencializadas suas capacidades criativas.

Criar e recriar o mundo são nosso papel enquanto humanos e a escola têm que ser um potencializador de nossas capacidades inovadoras” (K.L., Coordenadora de Núcleo).

O desafio, portanto, que nos é posto à frente é perceber o quanto a arte pode transgredir, reverter, questionar e desalojar o que é instituído em um currículo estático e distanciado da realidade, quando os atores não se sentem nem coadjuvantes nem tampouco se sabem protagonistas. Percebemos, efetivamente, que este poder se exerce em rede e que há possibilidade de educadores e educandos transformarem seus corpos, gestos, discursos e desejos através de uma atuação consciente e sensível na realidade. Esta prática pode ocorrer quando nos propomos a exercitar a desconstrução e a (re)construção da fala, da visão e da audição, enfim dos sentidos que muitas vezes se tornam viciados no cotidiano de uma sociedade opressora. Reverter os antigos problemas que acompanham as antigas soluções. Reverberar outros modos e dizeres de representar a realidade cristalizada. Recriar e renovar o trabalho cultural da educação escolar questionando seus próprios limites e ultrapassando os entraves, para uma vida melhor de ser vivida e por um mundo mais justo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Cantá seja lá cumu fô
Si a dô fô mais grandi qui o peito
Cantá bem mais forte qui a dô*

*Cantá pru mor da aligria
Tomém pru mor da triteza,
Cantano é qui a natureza
Insina os ome a cantá*

*Cantá sintino sodade
Qui dexe as marca di verga
Di arguém qui os óio num vê
I o coração inda inxerga*

*Cantá coieno as coieta
Ou qui nem bigorna no maio
Qui canto bão de iscuitá
É o som na minhã di trabaio*

*Cantá cumu quem dinuncia
A pió injustiça da vida:
A fomi i as panela vazia
Nus lá qui num tem mais cumida*

*Cantá nossa vida i a roça
Nas quar germina as semente,
As qui dão fruto na terra
I as qui dão fruto na gente*

*Cantá as caboca cum jeito,
Cum viola i catiguria
Si elas cantá nu seu peito
Num tem cantá qui alivia*

*Cantá pru mor despertá
U amor qui bati i consola
Pontiano dentro da gente
Um coração di viola*

*Cantá cum muitos amigos
Qui a vida canta mio
É im bando qui os passarim
Cantano desperta o só*

*Cantá, cantá sempri mais:
Di tardi, di noiti i di dia
Cantá, cantá qui a paiz
Carece de mais cantoria*

*Cantá seja lá cumu fô
Si a dô fô mais grandi qui o peito,
Cantá bem mais forti qui a dô*

Gildes Bezerra

Nesta pesquisa nos propusemos a investigar como a mediação do teatro contribui na formação continuada de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Investigamos o caso da Rede Municipal de Ensino de Guarulhos. Das análises que fizemos foi-nos possível perceber a reciprocidade de influências entre a escola e a sociedade e a urgência de mudança de postura pedagógica da escola. Chama-nos atenção nesta relação, que o teatro, como experiência formativa do professor, é um elemento novo no currículo que pode vir a transformar o saber-fazer pedagógico e concomitantemente, transformar, tanto no que diz respeito aos discursos quanto as ações do professor.

O discurso atual na linguagem corporativa é de que todos nós precisamos ter ‘um diferencial’ de atuação profissional. Contraditoriamente vivemos na sociedade uma crescente homogeneização do sujeito e, com esta, uma enorme dificuldade em lidar com a diversidade e com o diferente. Isso se reflete na escola, ainda que esta apregoe hoje, mais do que nunca, a necessidade de ser inclusiva. Estamos impregnados pelo fetiche das tecnologias e meios de comunicação e cada vez com menos tempo e espaço para as relações afetivas. Vivenciamos na pesquisa a experiência de um projeto que luta contra a herança de uma escola que fragmenta conteúdos, hierarquiza saberes, legitima a cientificidade e serve aos interesses da manutenção do sistema vigente formando corpos dóceis e submissos.

Percebemos que na construção do PPPSEMG, não obstante aos percalços, há uma intenção de engajamento da escola em um processo ético e estético, trabalhando o conhecimento enquanto processo artístico e como afirmação da vida: "[...] Fantasia, jogo, sabedoria oculta, desejo, explosão vital, afirmação da vida, acesso ao verdadeiro: eis algumas maneiras pelas quais a estética concebe a atividade artística" (CHAUÍ, 2002, p.151).

É importante considerar que, ainda que a escola sofra a influência de várias teorias educacionais que afirmam a importância da formação de um ser sensível, o ideal de homem que vigora hoje, ainda continua sendo, predominantemente, aquele dotado de razão. A crença vigente é a de que a razão humana é suficiente para que o homem domine a natureza, atinja o progresso e seja feliz. Para este intento a escola, seja particular ou pública, insiste em desenvolver uma racionalidade e uma ética voltada ao individual. A história ocidental, especificamente, desperta o gosto pelo futuro, pela liberdade, pelo poder e pela riqueza. A cultura estabelecida é universalista e centralizada, e a concepção de educação é a científica.

Existe hoje a preocupação com os direitos humanos como a democracia e a liberdade, porém, o individualismo é o corolário da liberdade. Ambiguamente, todo este complexo formativo homogeneiza: “seja livre assim... para ser desse jeito você deve...”, assim esta cultura devora todas as outras formas culturais. É uma cultura da autonomia e ao mesmo tempo da homogeneização.

Podemos a partir dessa idéia de contradição, pensar na escola como via de educação formal que de um lado almeja formar o homem autônomo, consciente e de outro reproduz, repete, faz igual, é reforçadora dessa racionalidade. Acreditamos, porém, que a escola é a sociedade da qual é parte integrante, portanto também é contradição: pode ser tradição, mas é também, ruptura.

A pesquisa aqui apresentada refletiu a ambigüidade desse ideário. Na importância de educar para sensibilidade, o desafio é pensar em uma escola que, ainda que reproduza, também transforme. Aquela que possibilite a continuidade da cultura e também sua transformação. Uma educação que pressupõe não a simples assimilação, mas a reflexão, a (re) construção e a criação. Uma escola, então, que propicie uma educação na qual ocorra a mediação dos saberes e sua transformação. Esses pressupostos justificam pensar em uma educação que não se restrinja ao âmbito intelectual, racional, mas que passa por um primeiro nível que diz respeito ao vivencial e ao simbólico, entre o sentido e o pensado.

Se queremos um mundo de utopia possível, um mundo melhor de ser vivido, um mundo mais justo e por isso mais belo, precisamos pensar em uma escola que proporcione oportunidades de educar seres humanos para que se tornem cada vez mais humanos. Um mundo ético e estético. Um mundo onde boniteza e decência andem de mãos dadas (FREIRE, 2000). A tarefa é demorada, abrangente, equipar o país através da formação universitária inicial e continuada de professores e qualidade em educação parece ser uma das vias de acesso à possíveis soluções. E lembrando o pensamento freireano, sabemos que não há embate que se inicie sem esperança.

Para além da consciência de que há algo a ser feito, é necessário caminharmos rumo à conscientização de que é possível fazer uma reversão cultural, de que é necessário mexer na máquina denominada, coerentemente com o sistema econômico social mundial: a escola dual. Há necessidade urgente como no pensamento gramsciano, que a sociedade construa a “escola unitária” para gerar uma concepção unitária de mundo e que o professor assuma sua posição

de intelectual orgânico inserindo os alunos na atividade social, desenvolvendo com eles certo grau de autonomia e maturidade, a capacidade criativa e a criação intelectual: a escola criadora (NOSELLA, 1990). Percebemos através deste estudo que o teatro, como meio de formação para os profissionais da Rede Pública de Ensino, pode vir a propiciar modificações na forma de ver, sentir e fazer a escola atual. Pensá-la em sua função transformadora, é o dever ético de realizar-se já, agora e antecipar um mundo unitário.

Para tanto uma idéia fundamental é acreditar que todos somos filósofos, todos somos intelectuais e não podemos nos abater pelo desânimo e pela crise da educação. Como intelectuais orgânicos, nós professores, podemos contribuir para a percepção de uma realidade maior. Criar um clima favorável, um ambiente onde a transformação desse mundo desigual para um mundo mais justo e bom seja possível. Eis o desafio a que se propõe esta pesquisa: apontar possibilidades de um espaçotempo escolar que alunos e professores, na condição de sujeitos, possam ampliar suas escolhas. Um espaçotempo de desconstrução do viés “escola de pobre para pobre”. Um lugar onde seja construído e vivenciado um *ethos* crítico por meio da arte que além de vivência em si mesma seja uma experiência real de manifestação do humano. Onde a arte propicie e provoque a discussão sobre qual aprendizagem queremos para nossa escola pública.

Nesta pesquisa abordamos a importância da arte - o teatro - no currículo o que nos parece uma ação lúcida e urgente se falamos em um construto curricular crítico que se pautar por uma educação que contemple as potencialidades dos sujeitos em construção.

Hoje a ordem é desigual, existe uma desordem social associada a uma desordem política e também a uma desordem jurídica. Estamos diante de um abismo social que cresce. Há uma desordem explícita, uma bomba social armada. A sociedade é dual, a escola é dual porque o capital é dual, porém é possível fazer uma reversão cultural “mexendo” na máquina desta escola. O sentido então, do embate e do desafio na educação escolar está na luta por uma escola pública de qualidade que crie possibilidades para a geração de uma concepção unitária de mundo. Embora saibamos que a escola não fará esse movimento sozinha, encontramos no Projeto Político Pedagógico da Secretaria da Educação do Município de Guarulhos esta luta, chamada pelos próprios sujeitos da pesquisa, de luta anti-hegemônica.

Percebemos nos professores que participam do Projeto Teatro na Escola a idéia de que na Educação Infantil e no Ensino Fundamental é prementemente necessário, estabelecer uma

relação pedagógica saudável, afetiva, que conquiste vínculos entre professores e alunos. Isso se dará em uma escola que realize as potencialidades na plenitude do sistema vida. Uma escola que olhe para a arte e para a postura pedagógica com suas possibilidades e riscos.

A construção desta escola não pode estar baseada somente na prescrição legal, não bastam leis e normas. A construção desta escola pressupõe tomada de decisão, posicionamento, vontade política, prática coletiva e a construção de um projeto pedagógico com base na voz de todos os atores envolvidos, para a construção de um *ethos* crítico.

Quando optamos pelo tema sobre o teatro na formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da escola pública, percebemos que um projeto que se proponha ético não pode se distanciar de ser revelador da essência da estética humana, de ser tempo para a busca do humano pelo belo e de também ser espaço para a convivência da condição humana no encontro admirado com a sensibilidade.

Refletimos, através da pesquisa a idéia de que o espaçotempo escolar acontece em um ambiente que requer afetividade e dinamismo emocional, onde precisa haver o exercício de reflexão e práticas de vivências significativas. Esta idéia ficou clara quando entendemos a dinâmica do teatro experimentada pelos professores. Percebemos também a ampliação dos horizontes conceituais e práticos dos mesmos sobre a aprendizagem e o ensino.

Acompanhar este movimento de formação dos professores nos apontou a necessidade da mudança no modo de encarar o saber-fazer na prática cotidiana, valorizando-a. O Centro Educacional Adamastor se configurou, na pesquisa, como um lugar por excelência, do movimento de construção dos sujeitos e de uma ambientação promotora de convivência, experiência e valorização do professor. Sugerimos então a construção de um Projeto Pedagógico para o referido centro educacional, que conjuntamente ao PPPSEMG se efetive como via de aprendizagem e ensino de Arte e Educação.

O processo do Projeto de Teatro na Escola, no qual os professores que experimentam o teatro em sua formação estão inseridos, se mostrou transformador tanto pessoal como profissionalmente e isso nos indica que esta via pode vir a possibilitar a emergência de um novo “sujeito social”. Um sujeito mais participativo e por isso mais reflexivo; mais consciente de seu corpo e por isso menos mecanizado; mais consciente sobre a importância da intervenção pedagógica e por isso mais competente; apropriando-se mais de ferramentas

didático-pedagógicas e por isso mais habilidoso; mais sensível ao “outro” e por isso mais humano.

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir para a ascensão, em nossa sociedade, de um educador crítico que tenha consciência de que a estrutura social é obra dos homens e por isso pode ser transformada por homens. A utopia vivida aqui é a de uma realidade futura, ainda que distante - mas que deve ser iniciada hoje -, em que homens e mulheres sejam sujeitos não “metafísicos”, mas, surgidos dentro da conjuntura histórica e assim assumam seus cenários como protagonistas.

“É a vida...é bonita e é bonita...” (Gonzaguinha).

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliando a Avaliação da Aprendizagem: Um Novo Olhar**. São Paulo: Editora Lúmem, 1996.

AHLERT, Alvorí. **A eticidade da Educação. O discurso de uma Práxis solidária universal**. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 1999.

AIRES, Almeida (org.). **Dicionário Escolar de Filosofia**. Lisboa: Plátano, 2003.

ALVES, Nilda (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

BARBOSA, Ana M. **Arte-Educação: Leitura no subsolo**. In: LARNIER, V., **Devolvendo arte em arte-educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BERNARDO, Patrícia Pinna. – **O Medo do Novo e a Renovação Possível – a criatividade no contexto escolar**. In: Cadernos: Centro Universitário São Camilo, São Paulo, v. 11, n.o 3 p. 64-70, jul./set. 2005

BEZERRA, Gildes. **Cantações**. 2ª edição. Itajubá: Gráfica Irmão Gino, 1999.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1988.

BOBBITT, John Franklin. **O Currículo**. Porto; Portugal: Didáctica Editora, 2004.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar. Ética do Humano - Compaixão pela terra**. 7ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o iluminismo e a revolução francesa**. São Paulo: editora UNESP, 1996.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRECHT, BERTOLD. **Teatro Completo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

BYINGTON, Carlos Amadeu B. **Pedagogia Simbólica: a construção amorosa do conhecimento de ser**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos, 1996.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini, São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CANDAU, V. M. **Cotidiano Escolar e Cultura (s): encontro e desencontros**. In: CANDAU, V. M.(org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CARDOSO, Lindabel Salgado; **A Política Educacional no Município de Guarulhos 2001-2004: da construção da rede Municipal de Educação ao Projeto Político Pedagógico**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em educação. Área: Políticas de educação e Sistemas Educativos.Orientador: Professor Newton Bryan, Faculdade educação, UNICAMP/ Campinas/SP, 2006.

CASTRO, Consuelo de; COSTA Eduardo A. da; FEIST Hildegard, Riccioppo P. **Introdução e História**. Coleção Teatro Vivo. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

CASALI, Alípio. **A Pedagogia de Enrique Dussel: elementos para um estudo crítico**. DM, PUC/SP, São Paulo, 1979.

_____. **Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal**. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo/SP, 2000, In: Mimeo.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **A Pesquisa Qualitativa**, texto para uso interno do programa, CED/PUC/SP, São Paulo, 2004.

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins fontes, 1997.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 2ª edição. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DOMINGUES, Luiz José. **O cotidiano da escola de 1º grau: O sonho e a realidade**. Coleção Teses Universitárias. São Paulo: EDUC Editora da PUC, 1988.

DUARTE, João Francisco Jr. **Itinerário De Uma Crise:A Modernidade**. Curitiba: editora UFPR, 2002.

DUARTE, João Francisco Jr. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

DUFOUR, Dany-Robert. **Uma nova condição humana: Os extravios do Indivíduo-Sujeito**, Texto original: **Le Monde Diplomatique**, Paris, Fevereiro de 2001. Disponível em <http://www.ilmanifesto.it/MondeDiplo/LeMonde-archivio/febbraio-2001/01021m22.01.html>). ASSMANN Selvino José - Florianópolis - Agosto de 2001. Data de acesso: 20 de maio de 2007.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ESTRELA . A & NÓVOA, A. **Avaliações em educação : Novas perspectivas**. Lisboa: Porto Editora, 1993.

FERREIRA, Santos Marcos. **Crepusculário: conferências sobre mitohermenêutica e educação em Euskadi**. São Paulo: Editora Zouk, 2004.

FORACCHI, M. M. e PEREIRA, L. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Biblioteca Universitária, 1976.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1993.

FRANCA, L. **O Método Pedagógico Jesuítico. O “Ratio Studiorum”: Introdução e Tradução**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1952.

FRANGE, Lucimar Bello P., **Noêmia Varela e a Arte**, Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

_____ **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 9ª. edição. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____ **Educação como prática da Liberdade**. 23ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____ **Pedagogia da Indignação**. 2º reimpressão. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____ **Política e educação**. 5ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. 39ª. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE P.e SHOR I. **Medo e Ousadia**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

GARCIA, Regina L.; ALVES, N. **A Necessidade da Orientação Coletiva nos Estudos sobre Cotidiano - Duas Experiências**. Florianópolis/São Paulo: UFSC/Cortez, 2002.

GERALDI, C. M. G. **Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica, Pro Posições**, Campinas: Fac. Educação - Unicamp, 1994.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.

_____ **Teoria e Resistência em Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

GUARULHOS, Secretaria Municipal de Educação de, **Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino: Democratização do acesso e**

permanência à educação, Valorização dos profissionais da educação, Democratização da gestão e Qualidade da educação, 2006; **Projeto:** Desenvolvimento e Aprendizagem dos Educandos da Rede Municipal de Educação de Guarulhos: a Contribuição das Artes e Línguas como Currículo, 2006; **Projeto:** Processos Educativos Através do Teatro, 2005 - 2006. Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas: DOEP, Guarulhos/SP, 2006.

HAMED, Marcel Iucef. **A escola em seu duplo- a aquisição das ferramentas do teatro pela educação para uma escola democrática**, Dissertação de Mestrado, USP: FAE, São Paulo, 2006.

HARTMANN, Hélio Roque, **Adorno: Arte e Utopia. Entre o pessimismo político e otimismo estético** in RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A.A.S. e PUCCI, B.(orgs.), **Teoria Crítica Estética e Educação**. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/Editora UNIMEP, 2001.

JAPIASSU, Ricardo O. V. **Jogos teatrais na escola pública**. Revista da Faculdade de Educação ISSN 0102-2555 *versão impressa*, v.24 n.2 jul./dez, São Paulo, 1998.

KRUPPA, S. **A visão de educação em Durkheim**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

KOUDELLA, Ingrid Dormien. **Um vôo Brechtiano**. São Paulo: Perspectiva/FAPESP, 1992.

_____ **Texto e jogo: uma didática brechtiniana**. São Paulo: Perspectiva/ FAPESP, 1999.

_____ **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LAVILLE, C. e DIONNE J. (adaptação: Lana Mara Siman), **A Construção do Saber- Manual de metodologia em ciências humanas**. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed /Editora UFMG, 1999.

LUCAS, Karin A. H. **O Currículo Na Educação De Jovens E Adultos: Uma**

Experiência e Construção Coletiva. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 2004.

MARLI & ANDRÉ. **Estudo de caso: seu potencial na educação.** Rio de Janeiro: PUC, Caderno de Pesquisa, maio, 1984.

MATE, Alexandre Luis. **A Produção teatral paulistana dos ano 1980 – R(ab)iscando com faca o chão da história: tempo de contar os (pré) juízos em percursos de andança.** FAFLECH, departamento de História - Programa de Pós Graduação em História Social, USP/ São Paulo, 2008.

MATTOS, Olgária. **Discretas Esperanças: Reflexões Filosóficas Sobre O Mundo Contemporâneo.** São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2006.

MOMMA, Adriana Missae. **O Processo de Implantação de Políticas Públicas de Educação no Município de Guarulhos/SP- Brasil no período de 2001-2004: em perspectiva a política de formação de educadores vivenciada.** Tese Doutorado. Programa de Pós-Graduação em educação. Área: Políticas de educação e Sistemas Educativos. Orientador: Prof. Dr. Luis Henrique Aguiar, Faculdade educação, UNICAMP/ Campinas/SP, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio. **O Currículo Como Política Cultural E A Formação Docente.** In: **Territórios Contestados.** Tomas Tadeu Da Silva. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

MOUALLEM BEZERRA, Gilcia M. S. **O cotidiano de uma escola pública mineira de periferia - Recriando a escola a partir das resistências dos educandos e da atuação do educador como mediador.** Dissertação de Mestrado sob orientação da professora doutora no Mere Abramowicz, Programa Educação: Currículo da PUC/SP, 2004.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: Nóvoa, A. (Org.). **In Vidas de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores: um objeto da investigação educacional, In Vidas de professores.** 2ª. Edição. Lisboa: Porto Editora, 1995.

NOZELA, P. A. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

OHTAKE, Ruy. Disponível em www.arcoweb.com . Data de acesso: 23 de outubro de 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

READ, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte**. Tradução Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1982.

RIOS, Terezinha. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

ROUSSEAU, J. Jaques. **Émile ou de L'éducation, In: Euvres Complètes**. TOMO IV. Paris: Péiade, Gallimard, 1969 a.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, T.T. e MOREIRA, A.F. (org.), **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**, São Paulo: Cortes Editora, 1988.

SEVERINO, A. J. e FAZENDA, I. **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas: Papirus, 2001.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 4ª. Edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

STANO, Rita de Cássia M. T. **Identidade do Professor no Envelhecimento**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

_____. http://www.theatro.ocrocodilo.com.br/historia_realismo.html . Data de acesso: 12 de outubro de 2008.

TAMBELLINI, Flávio R.; Jardim João. **Pro Dia Nascer Feli.**, Direção João Jardim, Estúdio: Ravina Filmes / Fogo Azul Filmes. Duração 88 minutos. Brasil. Lançamento: 2006.

TELLES, Jeferson. **Theatro**. Data de acesso: 19 de outubro de 2008. Disponível em: http://www.theatro.ocrocodilo.com.br/historia_realismo.html .

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ZAGURY, Tânia. **Sem padecer no paraíso**. 15ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

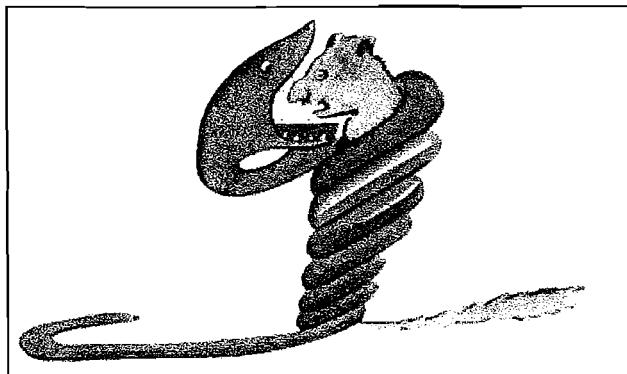
ZUBEN, Newton Aquiles Von. **O Eclipse do Humano e a força da Palavra: Martin Buber e a Questão Antropológica**. Reflexão – Revista do Instituto de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Ano IV, Jan./Abr. , 1997. Disponível em <http://www.odialetico.hpg.com.br> , Data de acesso: 23 de maio de 2008.

Anexos

Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos
Departamento de Normas e Técnica e Orientação Educacional

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUARULHOS:
A CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES E LÍNGUAS COMO CURRÍCULO

"Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, "Histórias Vividas", uma importante gravura. Representava ela uma jibóia que engolia uma fera. Eis a cópia do desenho.



Dizia o livro: "As jibóias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses da digestão".

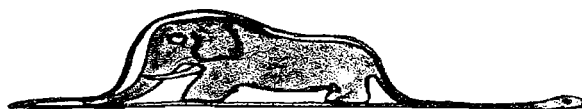
Refleti muito então sobre as aventuras da selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. Meu desenho número 1 era assim:



Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo.

Responderam-me: "Por que é que um chapéu faria medo?"

Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jibóia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jibóia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas têm sempre necessidade de explicações. Meu desenho número 2 era assim:



As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jibóias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando."

SAINT-EXUPÉRY

SUMÁRIO

1. Desenvolvimento e Aprendizagem dos Educandos da Rede Municipal de Educação de Guarulhos: a Contribuição das Artes e Línguas como Currículo

2. Apresentação dos Projetos

Arte-Educação

- 2.1 Processos Educativos através do Teatro
- 2.2 Babassá – Danças Brasileiras
- 2.3 Artes Plásticas
- 2.4 Canto Coral
- 2.5 História da Música
- 2.6 Violino nas Escolas
- 2.7 Artes e Saberes do Contador de Histórias

Línguas

- 2.8 Francês
- 2.9 Espanhol
- 2.10 Italiano
- 2.11 Inglês
- 2.12 Libras
- 2.13 Informática Educativa

3. Artes e Línguas nos diferentes Tempos da Vida

4. Referências

1. Desenvolvimento e Aprendizagem dos Educandos da Rede Municipal de Educação de Guarulhos: a Contribuição das Artes e Línguas como Currículo

As artes de instruir e educar, de colocar os saberes e competências técnicas e científicas acumuladas pelo ser humano a serviço do desenvolvimento da autonomia, da emancipação e da liberdade e igualdade, enfim dos valores humanos, é nossa arte.

MIGUEL ARROYO

A partir do pequeno excerto extraído do livro “O Pequeno Príncipe”, de Saint-Exupéry, somos instigados a refletir sobre o papel das diferentes formas de conhecimento humano na formação da criança, do jovem e do adulto. Percebemos a criança como *produtora de cultura*, sujeito ativo no mundo, e a escola como espaço privilegiado de vivência de diferentes experiências, de aprendizagem, de ampliação do repertório cultural. Somos levados a refletir sobre o papel das Artes e das Línguas na formação do educando, considerando um contexto social que desvaloriza esse tipo de manifestação em detrimento a outras tidas como mais “úteis” ou “importantes”.

Na escola é vivenciado, e sempre foi, o trabalho com Artes; quem não se lembra das aulas de “Educação Artística” na qual aprendíamos diferentes técnicas de pintura: pontilhismo, mosaico, montagem etc. Isso está presente na rotina de trabalho da Educação Infantil ao Ensino Médio, assumindo diferentes formas. O trabalho com Artes e Línguas está presente no cotidiano da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, mas assumindo outros contornos que não aquele descrito acima. O objetivo dos educadores, mais do que trabalhar técnicas ou informações isoladas, é o de possibilitar à criança, ao jovem e ao adulto a *ampliação de suas possibilidades de expressão e de leitura do mundo*, possibilitando a vivência de diferentes formas de conhecimento humano e de cultura. O objetivo maior é o de *humanizar*, e não apenas *instrumentalizar* o educando.

Existe, portanto, uma *intencionalidade educativa* subjacente ao trabalho com Artes e Línguas desenvolvido pelos educadores da Rede, e nosso objetivo, neste momento, é o de explicitá-la, refletindo sobre as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de nossos educandos. Deixamos claro que não se trata de qualquer trabalho, resultante da simples inserção desses elementos no currículo; trata-se de uma ação pautada em concepções de educando, de escola e de sociedade que nos levam a considerar a necessidade de uma formação integral que considera Artes e Línguas como conhecimentos/ vivências importantes.

Primeiramente, retomemos um pouco da história da escola. O surgimento da instituição escolar está ligado à modernidade e aos anseios da burguesia, que viam a necessidade de formação de mão-de-obra minimamente qualificada para o trabalho na indústria. Nesse contexto, os postulados da civilização ocidental – primazia da razão e primazia da ação orientada a fins utilitários – aparecem refletidos no trabalho escolar. Elementos presentes na linha de produção fabril são aplicado à escola – divisão em séries, filas, tempo cronometrado, organização dos conteúdos em “blocos” etc. –, e a esses elementos acrescentamos ainda a separação entre razão e emoção, corpo e cérebro, sentimento e

pensamento. Nas palavras de Arroyo (2000: 63) “a tarefa que se impõe é como recuperar todas as dimensões da humanidade roubada a essas crianças e adolescentes com que a escola trabalha.”

No ideário moderno, a razão humana seria o suficiente para resolver todos os problemas da humanidade; o homem, dotado de razão, seria capaz de dominar a natureza, atingir o progresso, viver feliz. Esses pressupostos começam a ser questionados em função de acontecimentos que mostram que a razão não é capaz de conduzir à emancipação do ser humano: guerras, conflitos, destruição da natureza, desigualdade. Percebemos, hoje, a necessidade de considerar o ser humano nos múltiplos aspectos que o compõem.

A escola representa o contexto no qual os saberes históricos e socialmente acumulados são apropriados pelas diferentes gerações, possibilitando a continuidade da cultura e sua transformação. A educação pressupõe não a simples assimilação, mas a reflexão, a construção, a criação. Pela educação ocorre a mediação desses saberes e sua transformação.

Cabem ainda comentários sobre o processo de *conhecer*. O processo de conhecimento humano ocorre a partir de um jogo entre o *vivenciar* e o *simbolizar*, entre o *sentido* e o *pensado*. Antes de pensarmos sobre algo, na esfera racional, nosso primeiro contato com a realidade se dá através do sentir, forma direta de apreensão do mundo. Conhecer não se restringe ao âmbito intelectual, racional, mas passa por um primeiro nível que diz respeito à vivência, ao sentimento.

Bem, neste momento, cabe questionar: o que todos esses elementos têm a ver com a Arte e as Línguas enquanto currículo? Qual o significado de tudo isso?

Primeiramente, explicitamos a concepção de educação que nos orienta: educação como *humanização*. E o que é humanizar? Humanizar é cuidar da formação do ser humano em todas as suas potencialidades, considerando-o enquanto corpo e mente, razão e emoção, enquanto sujeito histórico, com características e trajetórias particulares, com especificidades nos diferentes tempos da vida. Humanizar é ainda possibilitar o acesso aos diferentes bens culturais, o acesso à produção de saberes tendo em vista sua inserção de forma crítica no mundo, enquanto sujeito. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. “Uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e formar o homem enquanto homem. Adaptar é acomodar, e não transformar.” (Freire: 1986: 32)

Cabe à escola, portanto, contribuir para a formação do ser humano, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades e o acesso aos bens culturais através da produção de conhecimentos tendo em vista a inserção ativa do sujeito no mundo. Por *inserção ativa* entendemos a capacidade de realizar a *leitura do mundo*, ou seja, interpretar, compreender e intervir no que ocorre ao seu redor e na sociedade como um todo. Para isso, cabe à escola realizar a mediação dos saberes necessários a essa participação, formando a criança, o jovem e o adulto nos diferentes aspectos que caracterizam a *humanidade*.

Ler é procurar ou buscar uma criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é

engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação. (...) Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática a que me venho referindo como 'leitura da leitura anterior do mundo', entendendo-se aqui como 'leitura do mundo' a 'leitura' que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como *inferior* pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível. (Freire, 2003: 29-30).

O projeto político-pedagógico da Rede expressa concepções, pressupostos e objetivos que norteiam as ações. O *currículo*, enquanto forma de vivência de um projeto, precisa estar em consonância com os princípios que guiam a proposta de educação. Se explicitamos como fundamentos do PPP da Rede a concepção de educação como humanização, a consideração dos tempos da vida, a construção de uma educação com qualidade social para todos, compreendemos o porquê da inserção de Artes e Língua enquanto currículo. A intenção é de que a escola propicie aos educandos oportunidades significativas de aprendizagem, ampliando suas experiências e possibilitando o acesso à diversidade que caracteriza a cultura. Dessa forma, estará dotando o educando de repertório para que possa desenvolver-se enquanto humano e participar ativamente da vida social.

Vale ressaltar que Artes e Línguas têm movimentos distintos em seu funcionamento: em ambos há diálogo com os educadores (por meio de cursos) e, no caso dos projetos de Arte, há ainda o contato direto com os educandos por meio da atuação dos arte-educadores nas escolas.

Então, como as Artes educam? E qual a contribuição do aprendizado de uma Língua Estrangeira para a formação? Como Arte e Línguas podem se tornar instrumento para a formação de um homem mais pleno?

Considerando a Arte *forma de expressar os sentimentos* – já que os símbolos convencionais da linguagem não dão conta de concretizar as emoções em seu estado primeiro, servindo mais à comunicação de fatos/ conhecimentos que à expressão de emoções –, ressaltamos sua importância para o *conhecimento de experiências/ sentimentos que escapam à linearidade da linguagem*. Por meio da Arte é possível experienciar/ vivenciar os sentimentos, e conhecer as próprias emoções. "(...) a Arte não transmite significados, mas exprime sentidos" (Duarte Jr., 1988: 93).

As Artes possibilitam, portanto, a *educação dos sentidos* – entendendo *sentido* como fonte primeira de conhecimento sobre o mundo, sensação, sentimento. A Arte possibilita a agilização da imaginação, a criação, a libertação do pensamento, e oportuniza ainda sentir e vivenciar aquilo que nos é impossível experienciar em nossa vida cotidiana, fornecendo base para que se possa compreender as experiências vividas por outros homens e por outros grupos sociais. A Arte exprime sentimentos da cultura da época em que foi produzida, possibilitando o acesso ao "sentir" de outros povos e a ampliação da compreensão do mundo. Por último, ressaltamos o caráter utópico envolvido na criação artística que caracteriza o desejo de transformação, de proposição de algo novo.

Para a criança, a Arte representa atividade; é uma ação com características lúdicas. Para ela, a atividade artística apresenta um sentido de organização de suas experiências. Por meio da expressão artística, a criança busca sentido para sua existência e percebe seu “eu” no mundo. Portanto, a Arte possibilita a autocompreensão por meio da compreensão do eu, da comunicação de pensamentos, do relacionamento com os outros por intermédio de seu trabalho.

Apesar de existir uma diferença de sentido entre a arte para o adulto e para a criança – para ela, a arte não se pauta em regras tendo em vista a produção de obras harmoniosas, mas visa à comunicação consigo mesma e à organização de seu mundo –, podemos auxiliá-la no desenvolvimento de uma *consciência estética* – entendida como atitude equilibrada perante o mundo, integrando razão, emoção e sentimento. A *dimensão estética da educação* se concretiza no desenvolvimento da *capacidade crítica e criadora do ser humano* e, portanto, não se concretiza simplesmente na presença da Arte no currículo. A dimensão estética perpassa todo o trabalho pedagógico.

A contribuição das Línguas Estrangeiras para a formação vai além das considerações que submetem essa aprendizagem a outros interesses, conferindo a ela um caráter utilitarista – no qual aprender língua estrangeira e arte serve para ajudar o trabalho de outras disciplinas consideradas “mais importantes”. Da mesma forma que ocorre com as Artes, a Língua Estrangeira possibilita ao educando a ampliação de seus saberes, o acesso a outras culturas e a outras formas de perceber o mundo, pois a língua de um povo expressa também uma forma de ser e estar na sociedade. O trabalho com Língua Estrangeira pauta-se, sobretudo na possibilidade de oportunizar ao educando o acesso a elementos da cultura, não tendo por objetivo a formação bilíngüe. A intenção do projeto é a de ampliar uma concepção de currículo, oportunizando aos educandos o acesso à diversidade de saberes que compõem a cultura e que, em nossa sociedade, acabam ficando restritos a um grupo economicamente favorecido.

Arte e Línguas, portanto, contribuem para a formação do ser humano enquanto tal, possibilitando ainda a ampliação de sua forma de ler/ sentir/ pensar o mundo e, como consequência, de estar nele.

Para tanto, a existência de Arte e Língua no currículo não garante a concretização desses objetivos, pois os saberes em destaque poderão simplesmente ser transmitidos ou virem carregados de um caráter utilitarista. Arte e Línguas são *meio* para algumas aprendizagens mas, enquanto manifestações do humano, são também *fim em si mesmos*, trazem contribuições que lhes são próprias, como destacamos anteriormente. A vivência desses pressupostos e concepções se dará de fato por meio da *concretização de práticas* desenvolvidas junto a educadores e educandos, que precisam estar pautadas nos fundamentos e objetivos destacados.

Não!

Hoje também

A rima do poeta

É carícia

É slogan

Açoite

Baioneta.

Cidadão fiscal de rendas,

Eu encerro.

Pago os 5

E risco

Todos os zeros.

Tudo

O que quero

É um palmo de terra

Ao lado

Dos mais pobres

Camponeses obreiros.

Porém

se vocês pensam que se trata apenas

que se trata apenas

de copiar

palavras a esmo,

eis aqui, camaradas, minha pena,

podem

escrever

vocês mesmos!

(tradução de Augusto de Campos, 1926)

2. Apresentação dos Projetos

*O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo,
sendo o sujeito de sua ação.*

PAULO FREIRE

Arte-Educação

A cigarra e as formigas

Era uma vez uma jovem cigarra que não fazia outra coisa na vida a não ser cantar.

Entoava lindas canções perto de um formigueiro.

Enquanto isso, as formigas trabalhavam sem parar.

Colhiam pedaços de folhas para forrar o berçário das formigas recém-nascidas.

Transportavam grãos para que no inverno tivessem o que comer. Enfim, viviam atarefadas, entrando e saindo do formigueiro.

O inverno chegou. O frio era tanto que a cigarra quase ficou congelada. Então, bateu na porta do formigueiro à procura de um lugar quentinho para se abrigar.

— Olá! Será que eu posso entrar? Estou com frio e com fome!

A guardiã do formigueiro não se conteve:

— O quê? Enquanto nós trabalhávamos duro, você só pensava em se divertir. Pois agora: boa diversão! — disse.

E bateu a porta na cara da cigarra, que foi obrigada a cantar em outra freguesia.

Fábula de Esopo

A Arte, enquanto concretização de sentimentos, foi e é, muitas vezes, desvalorizada em função de atividades mais “racionais e, portanto, mais “úteis” ao ser humano, como expressa a fábula acima.

Porém, quando pensamos em educação como humanização, pensamos no ser humano como uma totalidade, enquanto razão e emoção, enquanto corpo e mente. As Artes possibilitam, além da educação do sentimento, a ampliação dos saberes do educando e a construção de uma visão de mundo integradora de diferentes aspectos da cultura e da sociedade.

Apresentamos, a seguir, os diferentes projetos ligados às Artes desenvolvidos pelos educadores da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, procurando descrevê-los e analisar suas contribuições para a formação de nossos educandos.

2.1 Processos Educativos através do Teatro

Os papéis, já nascemos com eles, dramatizamos desde a infância, há que se despertar outras potencialidades: a sensibilidade do corpo, a criatividade, a espontaneidade, a expressividade. Que na escola isso não seja proposto somente com o lápis e o papel, mas de forma cada vez mais tridimensional, artística, corpórea, musical, interativa, dialógica, expressiva e emocional. Precisamos apreender muitas coisas: matemática, ciências, português, história, mas sem nos esquecermos da humanização, da afetividade, dos valores, da participação e da formação social, dimensões possíveis de serem desenvolvidas no ato teatral.

ROBSON J. E SONIA RUSCHE

O projeto teve início no ano de 2001 tendo como perspectiva inicial o desenvolvimento de cursos para educadores tendo em vista sua sensibilização em relação ao Teatro (dança, canto, vivência e experimentação de jogos teatrais).

O curso, que se mantém nos dias atuais, tem carga horária de 30 horas e é organizado sob forma de 13 encontros semestrais. Sua estrutura de funcionamento é composta por dois módulos:

Módulo I – Iniciação e sensibilização através do teatro; desenvolvimento da corporeidade; formação nos jogos teatrais tendo em vista seu desenvolvimento junto aos educandos.

Módulo II (criado em 2002, como desdobramento e continuidade) – Voltado para a construção e o desenvolvimento de espetáculos.

A seguir, apresentamos o total de educadores concluintes do curso:

Processos Educativos através do Teatro

	Nº concluintes
2002	192
1º sem. 2003	31
2º sem. 2003	80
1º sem. 2004	49
2º sem. 2004	138
1º sem. 2005	101
2º sem. 2005	54
1º sem. 2006	64
TOTAL	714

No ano de 2002 teve início também a participação dos arte-educadores diretamente nas escolas, atuando junto às crianças e aos educadores. O projeto tem duração de cinco meses, sendo realizado em dois dias completos em cada escola, num total de 16 horas de atividade por semana. A participação dos arte-educadores nos momentos de hora-atividade tem por

objetivos: promover a integração desse profissional ao grupo-escola; explicitar os elementos constitutivos do projeto; refletir conjuntamente acerca do desenvolvimento e da aprendizagem dos educandos; integrar o teatro às demais atividades realizadas.

São objetivos específicos da inclusão dos arte-educadores nas escolas: apresentar o projeto; ampliar o diálogo da arte com a educação; introduzir a figura do "artista" na escola; introduzir jogos teatrais no contexto de trabalho; criar, junto aos educandos, cenas e apresentações de peças teatrais.

Nesse sentido, o projeto atua em duas frentes: no trabalho de formação junto aos educadores por meio de cursos; diretamente nas escolas, junto às crianças e aos educadores, por meio da inserção do teatro no projeto político-pedagógico da instituição.

Como **objetivo geral** do projeto temos:

1. Com os educadores: instrumentalizar os educadores para lidarem com técnicas dramáticas a fim de ampliar as possibilidades metodológicas, lúdicas, expressivas e interacionais do processo educativo e do desenvolvimento da comunicação e da criatividade, do vínculo afetivo e do reconhecimento das diversas possibilidades expressivas e manifestações culturais da infância.
2. Com os educandos: introduzir o fazer teatral no cotidiano da escola, estimulando os educandos a participar de experiências diversas do universo teatral, desde jogos dramáticos, jogos teatrais e montagens de peças, utilizando o teatro como instrumento importante no processo educativo.

Como **objetivos específicos**, temos:

- Desenvolver a criatividade do corpo docente e discente.
- Ampliar as possibilidades lúdicas do processo educativo.
- Atuar na humanização da relação professor-aluno através do desenvolvimento de valores grupais e interacionais.
- Ampliar as possibilidades metodológicas do ensino.
- Aprimorar a função simbólica das crianças.
- Promover o desenvolvimento dos sentidos e da percepção, da relação espacial e da descoberta das possibilidades expressiva da voz e dos movimentos corporais.
- Desenvolver a interação social e afetiva.
- Interferir nos tempos de organização da escola.
- Acolher as diferentes manifestações culturais das crianças.
- Propiciar o acolhimento das formas de manifestação da criança, Auxiliando no reconhecimento desse tempo específico que é a Infância.

A intenção maior é a de inserir as Artes e, neste caso, o teatro na educação enquanto política pública. O teatro, assim como as demais linguagens, deve fazer parte do currículo da escola que queremos, da escola que possibilite de fato aos seus educandos a humanização e sua inserção

consciente, crítica e participativa na sociedade enquanto indivíduo construtor de sua história, enquanto sujeito.

Nessa concepção, o teatro é importante não apenas porque desenvolve a criatividade, a expressão, a imaginação etc.; o teatro precisa ser entendido em suas possibilidades inerentes, enquanto linguagem, cultura, saber, e não apenas como "suporte" às atividades "escolares". Isso representa uma ruptura com a concepção conteudista e bancária de educação, que fragmenta e hierarquiza os saberes, conferindo maior legitimidade àqueles considerados "científicos" e desprezando as Artes e suas diferentes manifestações. É preciso, portanto, entender a importância do teatro em si mesmo, como *cultura, produção humana, linguagem*.

A inserção do teatro na educação representa, ainda, a intenção de romper com a elitização da cultura, possibilitando à classe popular o acesso a ela em suas diferentes manifestações. As crianças têm a oportunidade de experimentar, vivenciar e produzir peças teatrais, aproximando-se dessa linguagem, construindo conhecimentos sobre a arte, avançando em suas concepções. Nesse processo o educando se humaniza, pois se desenvolve de maneira integral: razão, emoção, afeto, saber, expressão, corporeidade.

→ A inclusão do teatro enquanto currículo implica, portanto, muito mais do que abrir um espaço na rotina escolar para a "brincadeira" e a "recreação"; implica, sobretudo, construir uma nova concepção de escola, o que certamente representa um grande desafio à Rede.

Partindo do pressuposto de que o *teatro* representa uma forma de expressão humana e possibilita o reconhecimento das potencialidades criativas e comunicativas, identificamos suas contribuições para a formação do ser humano.

As crianças, enquanto seres em desenvolvimento, apresentam espontaneidade e criatividade inatas que podem ser ampliadas a partir de suas experiências culturais e afetivas. Em algumas situações, suas manifestações culturais e possibilidades expressivas acabam sendo reprimidas por metodologias educacionais que privilegiam a imobilidade, a escuta, o controle dos movimentos.

O teatro, como forma de educação, pode favorecer o desenvolvimento da espontaneidade, ampliando a criatividade, a oralidade, a gestualidade, a compreensão e a produção textual, além de facilitar a aprendizagem de valores humanos e outros conteúdos fundamentais à educação. Representa, portanto, uma possibilidade metodológica a ser explorada em todos os níveis de ensino.

O teatro possibilita ainda a ampliação dos contatos educador-criança, criança-criança e destes com o espaço institucional, promovendo a transformação dos vínculos afetivos, o reconhecimento das diferenças, o acolhimento da diversidade cultural, a modificação na organização dos tempos e espaços escolares.

Os educadores, por meio da metodologia teatral, podem encontrar novas formas de lidar com os conteúdos, ampliando seus conhecimentos sobre as formas de pensar e de agir da criança, humanizando assim a relação educador-educando.

As atividades do curso propiciam aos educadores a ampliação da percepção do corpo, além da vivência de jogos dramáticos que podem ser desenvolvidos junto às crianças. A

realização de atividades dramáticas e montagens de esquetes permite às crianças a visualização do espaço e do tempo de narração da história, propiciando ainda o desenvolvimento da criatividade e da função simbólica.

Os cursos para educadores da Rede apresentam como sistemática dos encontros as seguintes atividades: 1º momento: resgate do encontro anterior; 2º momento: realização de jogos e cenas; 3º momento: roda de conversa para troca de experiência e avaliação do dia. A partir do 2º encontro os educadores começam a realizar proposta junto às crianças, na escola na qual atuam, produzindo relatório. Essas observações são discutidas nos encontros, tendo em vista a construção de práticas significativas.

A sistemática de trabalho nas escolas, diretamente com as crianças, pauta-se na observação do grupo e na construção de planos de aula tendo em vista a proposição de vivências teatrais e a aproximação dos educandos a essa forma de linguagem. Apresentamos, a seguir, uma síntese dos aspectos desenvolvidos com os educandos no ano de 2004:

O que foi efetivamente desenvolvido com os educandos

1. Apresentação da proposta de trabalho e do grupo.
2. Apresentação do que é teatro; o teatro com meio de expressão, atuação e integração. Obs.: Utilização de teatro de fantoches como recurso didático.
3. Construção de conceitos cênicos:

Tema	Conteúdos	Estratégia/ Recursos
Construindo um lugar	• Relação do indivíduo com o espaço e com outros indivíduos no espaço.	Jogos de interação. Referências bibliográficas: <i>Jogos teatrais na Escola</i> , Olga Reverbel; <i>Jogos Teatrais</i> , Maria C. Novelty.
As várias formas de se expressar	• Mímica. • Integração com o outro através da observação.	Filmes de Charles Chaplin. Referências bibliográficas: <i>Improvisação para o Teatro</i> , Viola Spolin; <i>Livro dos Jogos e Brincadeiras para todas as idades</i> , Heliana Brandão.
A Mímica no jogo	• Interpretação sem o recurso da voz. • Percepção do corpo-individual e do grupo.	
A personagem	• Origem, importância, diversidade e construção. • Ritmo e coordenação motora.	Referência bibliográfica: <i>Persona – Personagem</i> , Olga Reverbel.
Trabalho em grupo	• Concentração. • Memorização.	

4. Sensibilização através do teatro – relação e estabelecimento de compromissos e responsabilidades entre os envolvidos.

5. Desenvolvimento de técnicas de contar histórias. Trabalho ampliado para a sala de aula, através de desenhos coletivos e individuais, redação e painéis.
6. Construção de textos dramáticos (enredo, cenas, personagens e diálogos). As histórias criadas pelos grupos serão apresentadas através de cenas, fantoches e teatro de máscaras.
7. Enfoque no conhecimento do próprio corpo por meio de jogos que buscam sensibilização da criança, disponibilidade, confiança e percepção.
8. Ação da poesia dramática.
9. Resgatar o lúdico, investir na construção do coletivo de crianças, desenvolver a cooperação.
10. Estimular o interesse do aluno pelo teatro; apresentar os elementos constitutivos de uma peça: ator, autor, diretor, cenários e figurinos; apresentar a história do teatro.
11. Estimular a expressão da imaginação do aluno através de improvisações e nas histórias criadas em conjunto; diminuir os receios e a vergonha de se expor em público; melhorar a atenção do aluno em relação a ele mesmo e aos seus pares.
12. Concentração, criatividade, exposição e observação

As falas das crianças que participam do trabalho fornecem-nos indicadores dos avanços e do caminho que ainda é preciso trilhar:

No dia que eu apresentei aqui na escola eu fiquei muito nervosa, porque tinha um monte de pessoas olhando, mas foi muito legal.

O que eu mais gostei é quando a gente senta em roda e fica falando sobre nós.

Me achei o máximo em nosso teatro!

Eu gostaria de conhecer a pessoa que fez, que inventou o teatro.

Eu aprendi teatro, cultura, novas músicas. Aprendi a fazer uma peça de teatro e errar.

Tem que falar alto – se as pessoas não ouvirem, vão ficar tristes, não vai haver comunicação, não vão entender...

Suas produções gráficas revelam o significado da vivência do teatro em sua formação, especialmente a importância de produzirem e apresentarem peças teatrais:

(DESENHOS DAS CRIANÇAS)

A seguir, apresentamos alguns relatos produzidos por crianças participantes do projeto:

Avaliação das aulas de teatro

O que eu mais gostei do teatro foi ter apresentado no Adamastor, foi muito legal. Antes de apresentar nós vimos duas peças.

A peça mais legal foi a do “Gato Malhado e a Andorinha Sinhá”.

O que eu não gostei foi dos ensaios; eram muito cansativos, barulhentos e por isso ficavam chatos.

A peça que eu gostaria de apresentar é “Romeu e Julieta”. Pode ser até a próxima peça. Porque a gente vai apresentar mais uma e eu queria que fosse “Romeu e Julieta”.

Luana – 4º C

E.M. Jardim das Olivas/ 2006

Este é o registro da aula de teatro

Primeiro, como todas as vezes, nos esquentamos, e aí veio o primeiro exercício da aula, todos tiraram os sapatos e tiveram que fazer massagem um no outro, primeiro no que estava na esquerda, depois no da direita.

Depois fizemos uma brincadeira muito legal, a professora organizou dois grupos com o mesmo tanto de pessoas, mas tinha que ser uma menina e um menino, os dois grupos ficam na coxía e depois um por um fica na parte que estava em cena, inclusive foi a melhor parte. Teve vários movimentos, lento foi o melhor, mas teve outros, teve também rápido, pesado e leve, pelo menos são os que eu me lembro.

Não faço esta aula há muito tempo, mas pelo que a professora diz nunca tinham conseguido fazer uma roda perfeita, mas nesta última aula todos juntos fizemos uma roda perfeita, e depois que a aula acabou para colocar os sapatos, cantamos a música Toque Patoque que é assim: Toque, patoque, patoque taque tiqueleque, tiqueteque tumba, tumba, tumba, tumba.

Ivana – 4º C

E.M. Jardim das Olivas/ 2006

Hoje nós brincamos de cabo de guerra com a corda imaginária e também de fazer as coisas com as mãos e cantamos uma música. Foi muito legal.

Eric – 4º B

E.M. Jardim das Olivas/ 2006

Registro

Na aula passada, nós fizemos uma roda e dançamos uma música que tínhamos acabado de aprender que era um samba, também brincamos de um jogo que entrava música e diversão, e depois nós sentamos no chão e algumas pessoas contaram uma coisa que aconteceu inesquecível e ela fez três grupos para pegar um acontecimento e fazer uma cena, e por último nós sentamos e cantamos baixinho e rapidinho a música que nós tínhamos aprendido. Eu gostei muito da brincadeira que nós dançamos, foi bem legal, eu gostaria que a gente brincasse de novo. Tchau!

Sem identificação – 4º D

E.M. Jardim das Olivas/ 2006

No ano de 2006 o trabalho foi estendido à EJA. O desafio agora é sensibilizar o adulto para a importância do teatro, considerando suas contribuições para a formação e para a ampliação do universo cultural. A vivência teatral pode possibilitar, para o adulto, a apropriação de uma nova linguagem e de uma forma de saber que se apresenta ainda bastante

elitizada em nossa sociedade, representando o ingresso na cultura de forma mais ampla. Favorece ainda o desenvolvimento da linguagem, da gestualidade, da expressão, a apropriação de sua imagem e a construção da auto-estima, aspectos essenciais à inserção de forma ativa na sociedade, que muitas vezes exclui e estigmatiza os indivíduos provenientes da camada popular e, mais ainda, aqueles que não tiveram acesso ou possibilidade de permanência no ensino formal, como é o caso de grande parcela dos educandos da EJA. O teatro pode representar, dessa forma, possibilidade de auto-conhecimento, de desenvoltura, de ampliação de saberes.

2.2 Babassá – Danças Brasileiras

O trabalho com danças brasileiras teve início na Rede Municipal de Educação de Guarulhos no ano de 2002, com cursos para professores e trabalho em escolas diretamente com as crianças. Em 2003 o projeto foi ampliado com a introdução do ensino de capoeira, a construção de instrumentos de percussão afro-brasileira, e a criação de uma identidade para o projeto, que passou a se chamar “Babassá”, dando ênfase à proposta de trabalhar questões étnico-raciais por meio da cultura popular em suas manifestações, especialmente a dança.

No ano de 2004 foi acrescentado ao projeto a inserção de livros e outros materiais didáticos que focassem de maneira mais consistente a cultura afro-descendente, especialmente para professores e escolas envolvidas.

Em 2005 o trabalho foi consolidado por meio da intensificação das visitas às escolas tendo em vista a sensibilização do corpo docente para a problemática em questão. Ainda nos dias atuais são oferecidos cursos a professores em encontros semanais e ocorre também a atuação de arte-educadores em algumas escolas da rede.

O curso para educadores é composto por três módulos de 32 horas cada. Nos encontros são tratadas questões referentes à dança como resultado da miscigenação que caracteriza a identidade brasileira, à valorização de nossa cultura, ao resgate de jogos e brincadeiras da cultura popular, entre outros. Há ainda indicação de fontes de informação que possa auxiliar o educador em seu trabalho junto às crianças, como *sites*, vídeos, CDs, festas populares, museus. São também realizadas atividades “extra-classe” com os educadores a fim de ampliar suas vivências.

A seguir, apresentamos o número de educadores concluintes do curso:

Danças Brasileiras	
	Nº concluintes
2002	103
1º sem. 2003	49
2º sem. 2003	29
1º sem. 2004	85
2º sem. 2004	39
1º sem. 2005	91
2º sem. 2005	55
1º sem. 2006	27

TOTAL	478
-------	-----

Atualmente duas escolas são atendidas com o projeto: E.M. Vila Carmela e E.M. Jardim Bananal. Com as crianças são realizadas vivências de brincadeiras, jogos, danças, conversas, apresentação de vídeos, entre outras atividades.

O propósito central é o de discutir a *humanidade* e a *diversidade* que a caracteriza, contestando o projeto de modernidade que toma o branco europeu como centro e desconsidera as diferentes raças, etnias e manifestações culturais. Por outro lado, e como consequência deste primeiro, a proposta é também a de discutir o *preconceito racial*, combatendo o racismo e todo tipo de discriminação construída ao longo de nossa história e que se manifesta, explícita ou implicitamente, em ações, falas e acontecimentos na escola e fora dela. A dança torna possível a discussão sobre a cultura brasileira, a apropriação de nossa história, a inserção das diferentes manifestações culturais na escola enquanto currículo. Currículo esse que, historicamente, foi sendo construído a partir de uma cultura predominantemente eurocêntrica, submetendo nossas próprias tradições e costumes àquela considerada “superior”. O que sabemos sobre a história dos povos africanos? O que conhecemos sobre os povos da América Latina? Quais os nossos saberes sobre nosso povo, nossa identidade, nossa história? Que concepções temos acerca dos indígenas (vistos como “preguiçosos”, “sem cultura”, “não civilizados” pelo colonizador – juízos de valor ainda presentes em alguns livros didáticos)?

Um povo sem história, sem memória, é um povo sem identidade. E a escola, quando não é permeada pelas diferentes culturas, é também uma instituição responsável por legitimar a discriminação, a segregação, a exclusão. É preciso, portanto, trazer à tona a discussão sobre preconceito, discriminação, diversidade, tornando a escola – e a sociedade – espaço no qual as diferenças sejam reconhecidas, consideradas, respeitadas e valorizadas. E a escola pode ser um local privilegiado para a problematização de concepções equivocadas e pré-conceitos que permeiam as relações sociais – ainda que de forma velada –, propiciando de fato uma *aprendizagem para a humanização*. Problematização não como fim em si mesma, mas como forma de evitar a *reprodução* de padrões e estereótipos, evitando assim a alienação. Problematização que favorece o processo de *releitura* da realidade, que pressupõe *transformação*.

O trabalho com danças brasileiras visa resgatar alguns elementos da cultura afro-brasileira não com a intenção de substituir o eurocentrismo pelo africanocentrismo, mas com o objetivo de ampliar o foco do currículo para a diversidade – cultural, étnica, social e econômica – que caracteriza nosso país, o que significa contemplar também as contribuições histórico-culturais da matriz africana.

Através do repertório de danças e brincadeiras queremos propor um novo fazer pedagógico que, a partir do lúdico, trabalhe os diferentes saberes para a construção da unidade na diversidade.

Dessa forma, como *objetivos* do trabalho com danças brasileiras podemos elencar:

- Exercer e estimular atividades que propiciem a difusão e a valorização da cultura brasileira, oriunda da miscigenação de raças.
- Explorar as possibilidades de gestos, ritmos e movimentos.

- Contribuir no enriquecimento das bases de formação das pessoas, aproximando-as de um trabalho com a magia da cultura popular.
- Iniciar as pessoas nesse universo, possibilitando a liberdade de movimento, quebrando barreiras que muitas vezes bloqueiam a relação com outras pessoas.
- Criar um canal de comunicação para uma convivência baseada na troca, alegria, consciência e, sobretudo, no respeito pelo outro.
- Desmistificar estereótipos e preconceitos contra negros, nordestinos e minorias étnicas.
- Fomentar a discussão acerca da diversidade etno-cultural de nosso país.

A inserção do projeto como currículo representa, mais uma vez, a ruptura com uma educação bancária, excludente, elitizada. Representa a possibilidade de ampliação de saberes, de acesso à cultura de maneira plena, considerando a *diversidade* que nos caracteriza. Representa, acima de tudo, a possibilidade de uma formação mais humana, considerando a multiplicidade de linguagens, saberes, sentimentos que compõem o ser humano. Representa um *projeto político-pedagógico* para as escolas de Guarulhos e para seus educandos, considerando o papel das *políticas públicas* na democratização da cultura, patrimônio social ao qual *todos* devem ter acesso. A educação, enquanto *mediação*, pressupõe o acesso à cultura e a construção de uma visão crítica da sociedade, conduzindo à *transformação*.

O projeto não se vincula a nenhuma manifestação religiosa, partindo do pressuposto de que a educação pública é laica. É importante esclarecer esse aspecto em decorrência da associação, por vezes, das danças a manifestações do candomblé ou umbanda, por exemplo, situação vivenciada em algumas instituições escolares. A dança representa uma manifestação da cultura, e é esse o caráter presente no projeto.

Cabe destacar mais um elemento central a ser considerado: a importância/ necessidade de vivenciar o corpo e o movimento no tempo da Infância. Considerando as especificidades desse tempo da vida, a forma de relacionamento da criança com o mundo, perceberemos a centralidade do movimento como linguagem, forma de expressão, possibilidade de conhecer a si, os outros e o mundo. Não somente o movimento, mas ainda a brincadeira, o faz-de-conta constituem linguagem privilegiada na infância, forma própria de expressão e de construção de conhecimentos sobre o mundo. Corpo que vem sendo negado, reprimido enquanto linguagem infantil, e, ao mesmo tempo, em um paradoxo, banalizado na sociedade de consumo capitalista, que cada vez mais cedo impõe padrões, tornando a criança consumidor e adulto de forma cada vez mais precoce. A exposição do corpo incentivada pela mídia atinge também as crianças e, ao invés de promover seu conhecimento e respeito, conduz à construção de uma visão distorcida da dança, do movimento, do corpo, levando a uma banalização e erotização dessas manifestações.

Faz-se necessário, portanto, o resgate da vivência do corpo na infância e na escola, instituição que, por vezes, segrega o movimento, privilegiando o trabalho racional e intelectual que pressupõe imobilidade. O trabalho com danças pode favorecer a descoberta do corpo enquanto elemento de interação com o mundo, e do movimento enquanto linguagem, combatendo, portanto, a alienação e banalização fortemente difundidas em nossa sociedade.

Um outro aspecto a ser destacado diz respeito à contribuição da dança no trabalho com as questões de gênero. Muitas vezes percebemos, mesmo nas crianças, preconceitos e

estereótipos que associam a dança ao feminino; meninos não querem dançar pois isso afeta, de alguma forma, a idéia que possuem de masculinidade. O trabalho com as danças incentiva a expressão corporal, a espontaneidade, a alegria, aspectos que vão se perdendo à medida que ingressamos no “mundo adulto” que separa razão de emoção. O projeto possibilita a discussão dessas questões, sua problematização, o rompimento com estereótipos e a transformação de concepções.

Por todos esses motivos podemos dizer que a dança educa, não é apenas recreação, lazer. Educa o corpo, a mente, a sensibilidade, considerando o ser humano em sua totalidade.

INSERIR FOTOS: Escravos de Jó, Dona Mariquinha

Guarulhos guarda uma herança cultural muito distante de nossa realidade, ela que há algumas décadas se caracterizava por ser uma cidade dormitório, virou metrópole fazendo desaparecer inúmeras manifestações artístico-culturais. Bonsucesso é um exemplo do sucesso de muitos que ainda conseguem permanecer nesse cenário urbanizado, trazendo à tona uma diversidade de sons, sotaques, símbolos, valores, gêneros de vida. Mas Guarulhos é mais do que isso, ela é Brasil, é São Paulo, é Guarulhos, Bonsucesso, Pimentas, Vila Galvão, Ponte Grande, Guarulhos há alguns anos é também teatro, línguas, contar histórias, música, artes plásticas, é dança, é Babassá que é do quimbundo, dos Bundos de Angola que é o Brasil; Guarulhos é ela mesma, é diversidade, e o que é diversidade?

Como eu posso demonstrar graficamente a diversidade, que cores eu posso usar? Amarelo, branco, preto, vermelho? Será que eu posso usar figuras humanas, objetos? Que línguas eu posso falar para expressar a diversidade? Inglês, francês, alemão, italiano, libras, Fulniô, motaba, cariri choco, shosa, gege, nhambiquara, bantu? Que músicas eu posso cantar para mostrar a diversidade para os meus alunos? Que cenas expressam a diversidade do Brasil, de São Paulo, de Guarulhos que a escola precisa encenar? Que contos, lendas, fábulas eu preciso contar para nossos educandos para eles conhecerem a história da gente? Que danças eu posso dançar para mostrar a formação do modo de produção da vida em Guarulhos? O que você pode fazer na sua escola para mostrar a cara de Guarulhos? E você, e você...? E eu? O que eu posso fazer para colocar a diversidade em Negrito, enegrecer, tornar visível as diferentes culturas, modos, jeitos, relações de vida em Guarulhos? Perguntinha difícil esta, não? Veja bem, sinta, ouça, perceba, nós temos aqui um PONTO (círculo), aqui temos uma vastidão de água, no entorno temos uma vastidão de terra; para eu chegar neste PONTO eu me utilizo de avião, às vezes eu consigo uma lancha para chegar a este ponto, mas os custos são muito grandes e poucos têm acesso, então eu estou trabalhando na construção duma ponte que vai favorecer o trânsito de pessoas deste entorno; muitas vezes colocam uma pedra no meio do caminho, mas eu sou perseverante e tiro a pedra e coloco na alvenaria para alicerçar ainda mais as estruturas desta ponte e uma das ferramentas que eu utilizo é esta aqui: o jongo, o batuque, esta é uma dessas manifestações que o processo de urbanização expulsou das terras de Guarulhos e hoje sobrevive no vale do Paraíba, mais do que uma dança, ela traz no seu interior a resistência de um povo que mesmo na adversidade teve forças para ressignificar a sua cultura e permanecer no novo espaço habitado. O JONGO que vem do Congo, que é Bantu e é batuque.

2.3 Processos Educativos através das Artes Plásticas

“Por que nos interessa tanto a arte?
 Para vencermos nossas fronteiras,
 para ultrapassarmos nossos limites,
 para enchermos nosso vazio –
 para nos realizarmos. Não é uma condição,
 mas um processo no decurso do qual
 o que em nós é obscuro lentamente transparece.”
 Grotowsky

O Projeto de Artes Plásticas foi implantado em setembro de 2002 na rede municipal de ensino da Secretaria de Educação de Guarulhos, atendendo inicialmente 12 escolas, com 4.939 crianças da educação infantil e interagindo, através de seus 20 monitores, com 171 professores.

No ano de 2006, o projeto passou a atuar em mais 13 escolas de educação infantil e fundamental, atendendo 6.220 educandos, interagindo com 194 professores, por meio de seus 18 monitores e arte-educadores (alunos, bacharéis e licenciados em Artes Plásticas).

Desde a sua implantação, o projeto de Artes Plásticas atendeu aproximadamente 18000 crianças, com 37 monitores, arte-educadores que interagiram com mais de 650 professores da rede.

Artes Plásticas

	2002	2006	Total (2002 até 2006)
Educandos	4.939	6.220	Aprox. 18.000
Monitores	20	18	37
Professores da Rede Municipal (interação com o projeto)	171	194	650

O Projeto de Artes Plásticas objetiva, portanto, promover a sensibilização dos educandos para as artes, a partir da alfabetização visual e por meio de atividades práticas de reconhecimento e exercício dos elementos fundamentais da linguagem visual, desenvolvidas pelos monitores, arte-educadores, em aulas regulares de Artes Plásticas.

Além de suas atividades regulares de ação junto às escolas, através de aulas e atividades diversas de artes visuais, o Projeto tem atuado junto ao DOEP da seguinte forma:

- Organização e orientação de mostras públicas;
- Encontros com professores ingressantes;

- Participação de eventos diversos;
- Colaboração com festas e apresentações;
- Programação visual da Semana da Educação;
- Oferecimento de oficinas de artes visuais aos Educadores (Desenho de Observação, Pintura, Xilogravura, Manipulação de Bonecos e Fotografia. Atualmente oferece História da Arte, Releitura, Filosofia e Técnicas de Impressão).

Destas atividades, as mostras de arte infantil têm se mostrado muito representativas. Nelas, os educandos, junto com os monitores arte-educadores, desenvolvem projetos de artes visuais, concebidos especialmente para a semana de educação, a partir dos conteúdos experimentados ao longo do semestre, no processo de alfabetização visual.

A atuação do Projeto de Artes Plásticas parte da possibilidade de uma alfabetização visual, que se dá através do reconhecimento de elementos visuais fundamentais, como o alfabeto de uma linguagem escrita. Estes elementos visuais se organizam também como na linguagem escrita, através de uma sintaxe da linguagem visual, em produções artísticas: desenhos, gravuras, colagens, pinturas, objetos e esculturas. Quando a criança desenha ou pinta, ela organiza os elementos visuais linha, cor e textura, por exemplo.

Nesse sentido, pensar em educação visual possibilita pensar no desenvolvimento da sensibilidade e do gosto artístico, compreendendo que a sensibilidade artística é um dos elementos que torna a criança mais atenta à realidade do seu cotidiano, fazendo-a perceber criticamente suas mudanças.

O projeto se estrutura a partir de dois segmentos: o primeiro, mais amplo, conta com um coordenador, uma assistente e um corpo de 20 monitores, arte-educadores, que atuam nas 13 escolas; num segundo segmento, o projeto oferece oficinas de diversas linguagens das artes visuais, ministradas por professores, artistas plásticos, para professores da rede municipal de ensino.

Para a consecução dessa empreitada, a interação entre os educadores (professores de Educação Infantil, Fundamental e Arte-educadores, entre outros) é fundamental. Juntos, esses educadores promovem a interação da escola com a comunidade, num processo mais amplo de inclusão social, concorrendo para uma educação de qualidade na escola pública municipal.

Nesse sentido, temos avaliado que a realização dos projetos relativos a Artes Plásticas tem contribuído para a construção de um Projeto Político Pedagógico que visa garantir a formação integral do educando, com a desejável e necessária interação dos professores e monitores arte-educadores. Este processo de interação ocorre, também, nas atividades e nos eventos previstos pelo calendário escolar, bem como na participação em reuniões periódicas, sejam de planejamento ou pedagógicas.

A área de artes tem características muito claras em seu desenvolvimento e aplicabilidade, como a expressão corporal, desinibição, criatividade, desenvolvimento da oralidade, orientação espacial, coordenação motora, motricidade fina, lateralidade e sociabilidade. Essas especificidades objetivam propiciar aquisição de habilidades na perspectiva de comunicação com o mundo, habilidades como falar, portar-se e os projetos desenvolvidos têm demonstrado desdobramentos importantes para os educandos.

Outro ponto de fundamental importância que temos avaliado é o resgate da cultura individual e da comunidade onde o educando vive, buscando as especificidades do folclore e da cultura popular, trazidos pela oficina de artesanato, em que a construção de uma peça deve ser carregada de herança cultural e plural.

Houve, portanto, um crescente resultado qualitativo nas atividades desenvolvidas. Isso se comprova através das propostas desenvolvidas para a V Semana da Educação e para outras atividades internas realizadas nas escolas.

Era uma vez eu, Carolina Rocha, monitora, arte-educadora na escola
Helena

Antipoff, em Guarulhos, nas proximidades de São Miguel Paulista, participando de uma das horas atividades, quando a professora de um dos estágios III, Soraya da Silva Rocha, me mostrou um livrinho de capa bem colorida e sugeriu que fizéssemos um trabalho sobre ele com a sala dela. O tal livro chama-se “Agora não, Bernardo”, de David McKee, e me surpreendeu por tratar da questão da identidade de maneira tão clara e acessível.

Meus pensamentos foram longe e tomaram forma. Então boleei um projeto e logo fui conversar com a Soraya. Ela também gostou e passamos para a direção, que também concordou e apoiou a concretização da proposta.

A princípio, o trabalho seria feito com todos os meus alunos.

(...) durante uma reunião com as professoras, houve a sugestão das mães participarem deste projeto. Como? Discutimos e achamos conveniente que primeiro elas tivessem contato com a história do livro, na reunião de pais e mestres. Depois, elas poderiam participar da confecção do livro, fazendo as legendas.

E assim aconteceu.

2.4 Processos Educativos através do Canto Coral

As atividades relacionadas ao Canto Coral têm como objetivo maior aprofundar o conceito estético musical através de um processo de prática e teoria. Para se alcançar o objetivo do curso é necessário estimular o processo de prática e exposição musical, como tem se realizado por meio dos encontros de corais infantis, em que os educadores apresentam seus trabalhos musicais desenvolvidos nas escolas e ao final de cada semestre em que o Coral Educação se apresenta.

Os cursos são divididos em módulos semestrais com uma média de 17 encontros. O pré-requisito para a participação do curso é ter a disposição para a prática do canto em suas

comunidades escolares, não sendo necessário nenhum conhecimento musical prévio. A exigência para receber o certificado é o educador participar em 75% das aulas. O objetivo dessa atividade específica de formação é construir um repertório de caráter infantil e adulto focado em três gêneros musicais: folclórico, popular e universal (erudito).

O processo de avaliação dos resultados obtidos com os educadores por meio da metodologia desenvolvida pela coordenação do curso se faz principalmente pela observação técnica expostas pelos educadores nas apresentações. Os critérios observados são:

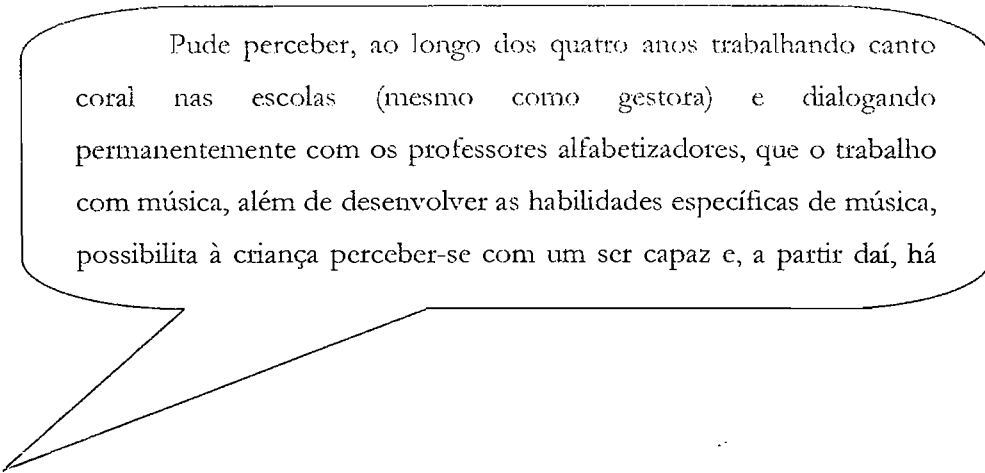
- Desenvolvimento dos fundamentos básicos musicais, como afinação, pulsação, intensidade;
- Perfil do repertório apresentado coerente com um princípio estético desenvolvido pelo curso;
- Fatores emocionais e psicológicos em momentos de exposição, principalmente nos encontros de corais infantis, onde os educadores mostram os seus trabalhos realizados nas escolas.

Os resultados apresentados sempre são muito diferenciados, principalmente nos primeiros módulos do curso, em função de vários fatores, porém, ao passar dos módulos os resultados técnicos em todos os itens descritos acima estão em geral num crescente domínio.

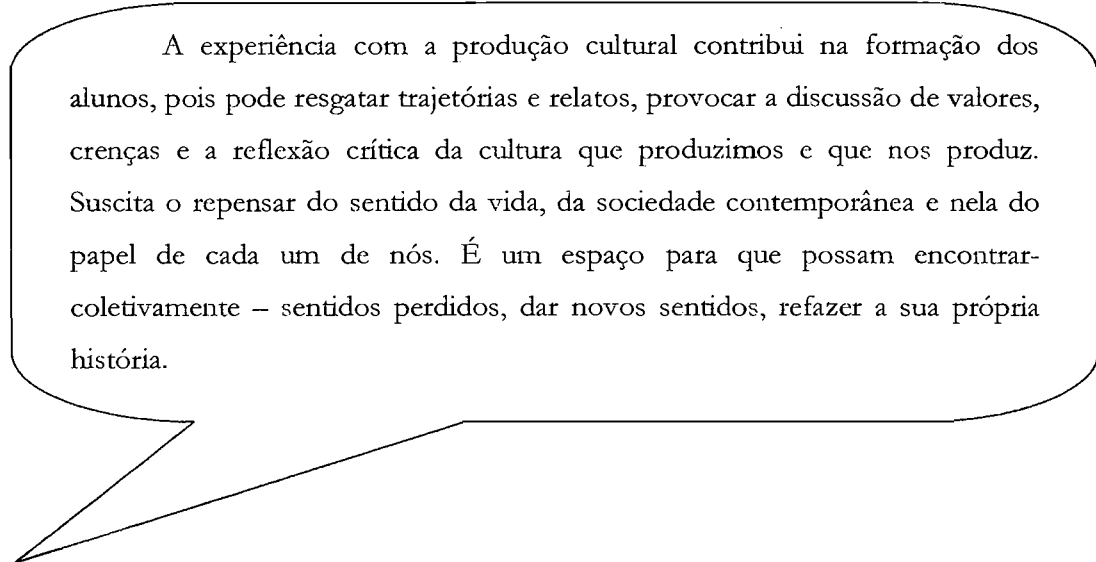
Quanto à avaliação do curso, são feitas anualmente consultas com os educadores através de questionários, sem a obrigatoriedade de identificação, onde são descritas avaliação dos métodos aplicados, postura e capacidade de comunicação dos formadores (maestro e preparadora vocal) e sugestões para o curso. Outra forma de auto-avaliação do curso são as vivências sociométricas. A análise destes processos de auto-avaliação é feita pela coordenação por meio de leituras das fichas consultivas, confronto das críticas com os objetivos do curso e também com os objetivos do educador descrito nas fichas, e debate com os formadores.

A seguir, alguns relatos sobre a vivência do encontro de corais infantis, realizado dias 7 e 8 de novembro de 2006.

As crianças são fortalecidas em todos os aspectos, seguras tendo como registro na memória a possibilidade de galgar degraus que não imaginavam como estar no palco ao lado de crianças mais velhas, pais e professores as assistindo e aprovando-as. (...) Percebi a minha prática mais clara mais atenta e valorizando os diversos saberes (famosas inteligências Múltiplas) dos meus alunos e minhas potencialidades também, porque não?



Pude perceber, ao longo dos quatro anos trabalhando canto coral nas escolas (mesmo como gestora) e dialogando permanentemente com os professores alfabetizadores, que o trabalho com música, além de desenvolver as habilidades específicas de música, possibilita à criança perceber-se com um ser capaz e, a partir daí, há



A experiência com a produção cultural contribui na formação dos alunos, pois pode resgatar trajetórias e relatos, provocar a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz. Suscita o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e nela do papel de cada um de nós. É um espaço para que possam encontrar-coletivamente – sentidos perdidos, dar novos sentidos, refazer a sua própria história.

2.5 História da Música

O curso “História da Música” foi proposto aos educadores da Rede no ano de 2006 sendo, portanto, bastante recente. A História da Música à qual se refere o título é a história da música ocidental, mais especificamente da música de concerto ou erudita, muitas vezes chamada de música clássica pela maioria das pessoas.

Os termos “música clássica” ou “música erudita” são, de certa forma, inadequados para classificar a música de concerto. Clássico pode ser uma referência às formas harmônicas da arquitetura helênica ou algo superior a outros gêneros, portanto um termo bastante infeliz para caracterizar a música de concerto, além do que o termo clássico deve, em história da

música, ser usado apenas para classificar o período histórico de dois grandes compositores: Joseph Haydn e Wolfgang Amadeus Mozart, correspondendo ao final do século XVIII (classicismo) e não a toda trajetória da história da música ocidental. O termo “erudito” soa pedante por si só, porque nem sempre a música de concerto foi pensada e produzida apenas por “eruditos” ou para “eruditos”; porém, entre os dois termos este é o confuso principalmente para evitar a confusão entre música clássica e período clássico.

Feita essa ressalva, a música então chamada erudita ou clássica é, de certa forma, desconhecida pela maioria da população e esse “desconhecimento” é resultante da elitização desse gênero de música no Brasil, que impede ou dificulta o acesso a ela por amplas camadas da população, resultado de séculos de exclusão social. Isso se revela também na resistência, por determinadas faixas etárias, que entende esse tipo de música como algo ultrapassado ou próprio para faixas etárias mais avançadas. As elites brasileiras tornaram a música erudita um símbolo de *status*, um modelo de uso exclusivo da classe dominante, voltado à matriz cultural europeia num primeiro momento, e fator de diferenciação de classe.

As camadas populares, por sua vez, criaram um universo musical bastante variado, com mecanismos e linguagem próprios. Entretanto, sem ter acesso a outras variantes musicais, tenderam a desenvolver um gosto específico, que de certa maneira exclui como sendo “não agradável” aquilo que não faz parte de seu universo cultural. Isso pode também ser visto como um processo de resistência frente às disparidades sociais recorrentes em nossa história. Esse fenômeno é acentuadamente mais forte no Brasil do que em outros países da América Latina, e inexistente em algumas partes do mundo, tanto no ocidente como no oriente. Há inúmeros exemplos de países europeus, asiáticos, africanos ou americanos que demonstram que a música erudita existe como música do dia-a-dia e não como uma arte exclusiva da elite, existindo harmoniosamente com outros gêneros musicais.

Nesse contexto, um dos objetivos do curso é *desmistificar o universo da música dita erudita*, tornando-o acessível e compreensível aos educadores, para que estes transmitam aos educandos a riqueza do universo musical, assim como de outras expressões artísticas, como a literatura, o teatro, a dança, sobretudo em suas articulações com a música.

É muito importante salientar que o curso não é exclusivamente voltado à cronologia histórica da música, nem estritamente técnico, pois a análise de determinada época ou estilo deverá ser sempre contextualizada historicamente e discutidos seus desdobramentos, assim como as razões sociais, políticas e científicas implicadas.

O conhecimento musical, seja prático, teórico ou histórico, deve ser abordado pelo ponto de vista interdisciplinar. Deve-se evitar que este conhecimento (musical) retroceda às velhas abordagens convencionais acadêmicas, sem, contudo, caminhar para um conhecimento musical isolado da realidade e compartimentado. Nenhum fenômeno cultural existe isoladamente e nosso objeto de estudo (a música), tampouco. É importante reiterar que todas as transformações ocorridas na história da música têm determinações políticas, econômicas e sociais, e seu desenvolvimento esteve sempre em diálogo com questões de natureza científica, religiosa e artística.

A importância de levar música erudita às salas de aula do ensino fundamental tem várias implicações, não se tratando apenas de apresentar pura e simplesmente algumas músicas aos alunos.

Atualmente, a vida é em geral regida pelo consumismo, expressão maior da contemporaneidade; porém, um consumo de mercadorias sempre descartáveis. O ambiente sonoro (mais estritamente, musical) está impregnado dessa idéia, isto é, do consumo descartável, o que carrega nossos ouvidos com essa “volubilidade” sonora. Nesse contexto, como ficam nossas crianças? Qual tem sido o ambiente sonoro a que estão expostas? Pode-se dizer que, em grande parte, estão elas submetidas ao consumo do descartável.

O produto sonoro que é praticamente imposto aos ouvidos da população, principalmente sobre os mais jovens, sobretudo aquilo que se nomeia ‘música infantil’, é, na maioria das vezes, esse produto descartável, que provoca situações pouco apropriadas para determinadas faixas etárias, desprovidas de sentido e significado para a vida concreta, ou produzindo significados e sentidos que reificam a existência, como a crotização da criança, cujas consequências são largamente conhecidas.

A submissão à mídia e a sua poderosa influência pode dificultar o educador em sua tarefa de criar condições para a socialização do conhecimento em geral e para as artes em particular e proporcionar o desenvolvimento do espírito crítico. Num contexto mais amplo, a ausência de espírito crítico e a falta de uma consciência de cidadania enfraquecem o exercício dos direitos básicos, tornando a democracia apenas uma paisagem distante.

É importante, no entanto, ter absoluta clareza de que a cultura da criança, aquela cultura que ela traz para a escola, deve ser aceita e respeitada. O que se coloca aqui é que ela pode e deve ter acesso a outras expressões culturais produzidas pela humanidade ao longo de sua história.

Por outro lado, o projeto deste curso afirma que a música erudita não será uma imposição aos alunos da rede pública, mas sim um “acréscimo” e uma possibilidade de acesso a uma forma de arte não tão acessível à maioria da população.

Fomos educados para apreciar esse tipo de música? Salvo raras exceções, a resposta sempre será não. Não deveríamos reverter esse quadro? Levar os educandos à apreciação do belo em todas as suas formas, nesse caso, da música erudita, é também papel do educador, derrubando as barreiras e tornando esse gênero de música (que é uma das grandes obras da inteligência e da emoção humana) acessível aos educandos, já que o acesso à cultura e aos seus bens é parte integrante do direito à educação.

Se não fomos educados para essa categoria de música, não somos receptivos a ela. *Somente podemos ser receptivos por meio da percepção, mais precisamente pela educação desta.* A percepção é, na verdade, apenas uma das portas pela qual a música pode passar a integrar nossa vida, pois *além da percepção (ou a partir dela) a música deve ser interpretada e sentida* (o que é antes de tudo um exercício cerebral).

A interpretação da música implica sempre uma atividade hermenêutica, que levará em conta as características do objeto estudado, assim como nossa experiência pessoal de

interpretar o mundo (o que nem sempre é percebida por nós) e que é formada pela vivência do dia-a-dia e o acúmulo de informações que isso provoca, diferentemente em cada pessoa, pois cada um tem sua própria trajetória de vida, sua própria história remota e recente, sua individualidade. Todo exercício hermenêutico acarretará interpretações que dimensionam aspectos gnoseológicos, teleológicos e, se acontece num plano de análise musical, seus desdobramentos acarretarão uma modificação na forma de compreender a música e talvez uma nova forma de interpretar os fenômenos a nossa volta, pois *a interpretação leva à compreensão*, e, no caso da obra de arte, *ao apuro da sensibilidade*, objetivo máximo deste projeto.

Nesse sentido, temos como **objetivo geral** do curso:

Introduzir os educadores no universo da música erudita, proporcionando a compreensão de seus elementos básicos para uma fruição mais plena da experiência musical e como um dos recursos para o desenvolvimento da sensibilidade. Pretende-se, a partir disso, criar condições para que eles possam levar essa experiência para a sala de aula, especialmente por meio da música erudita produzida para o universo infantil.

Como **objetivos específicos** elencamos:

- Identificar as características da música erudita e as diferenças em relação às outras categorias de música, assim como a diversidade musical existente hoje.
- Identificar elementos necessários à compreensão da música erudita: tipos de produção musical (cantata, tocata, sonata fuga, ópera etc.); ferramentas da música (a história dos instrumentos musicais) produzidas ao longo da história.
- Sensibilizar o educador para a audição qualificada da música erudita.
- Proporcionar o desenvolvimento de uma percepção mais aguçada para essa categoria de música, levando o educador a uma apreciação menos superficial e mais consciente do ponto de vista informativo, sensorial e emocional.
- Formar os educadores da rede pública municipal para a propagação desses conhecimentos em suas respectivas unidades de ensino.
- Possibilitar e promover atividades educativas musicais, principalmente no âmbito da música erudita, aos alunos da rede pública municipal.

Como **conteúdos** do curso, temos:

- Conceito geral de arte, conceitos de música, conceito de música clássica/ erudita, conceito de música popular nas diferenças e semelhanças com a música erudita.
- Elementos básicos: Os principais termos técnicos, tipos de organizações instrumentais, as grandes formas musicais e a biografia básica dos grandes mestres da música.
- Panorama histórico da música ocidental: da pré-história aos dias de hoje, incluindo a história da música no Brasil.

- Estudos sobre a representação gráfica da música (leitura musical) – as primeiras noções de leitura musical para conseqüente estudo de partituras referentes aos tópicos da cronologia da história da música.

A metodologia do curso pauta-se em aulas expositivas, dinâmicas de grupo, discussões e exposições (oral, auditiva e visual), com destaque para o acompanhamento das aulas com músicas referentes aos tópicos do curso. Por meio de exposição oral são apresentados história e desenvolvimento da música no ocidente, instrumentos musicais mais usados, sua organização, orquestra e suas singularidades, formações instrumentais de câmara, formações de música vocal e ópera. O trabalho é complementado com exposição visual, com apresentação de gravuras de época e de partituras.

As dinâmicas contam com diversas categorias de exercícios de sensibilização auditiva, de percepção musical e participação no espaço sonoro apresentado (discussão das peças apresentadas), assim como a montagem e criação e dinâmicas possíveis (a partir da música erudita) para aplicação aos educandos da rede pública municipal. Em todos os encontros é realizada uma seção de relaxamento e exercícios de concentração, com acompanhamento musical, valendo-se do repertório de música erudita.

Nos encontros há espaço também para que os educadores relatem as experiências que vêm desenvolvendo junto a seus educandos, o que fornece indicadores que permitem avaliar as repercussões do curso nas escolas. A forma como os conhecimentos podem ser traduzidos nas salas de aula pode variar de educador para educador, seguindo a metodologia proposta. As audições de música erudita são sempre discretas num primeiro momento e começam a ficar mais explícitas quando são aplicadas as dinâmicas propostas: audição de música e desenho que represente os sons, audição e impressões sobre o material ouvido, criação de dinâmicas relacionadas à dramatização, montagem de ciclos de histórias com fundo musical, entre muitas outras.

É comum o relato de um certo espanto de alguns educadores com a precisão das respostas de educandos quanto à dinâmica montada no que se refere à sugestão auditiva ou com a proposta da própria dinâmica. Muitos educadores relatam casos de dinâmicas envolvendo audições de música programática do período romântico, como por exemplo “O carnaval dos animais”, de Camille Saint-Saëns, na qual cada trecho dessa composição “descreve” características de diversos animais e em que nada foi dito sobre nenhum aspecto da composição aos alunos antes da audição. Vários alunos respondiam que determinado trecho representava exatamente o animal correspondente ao da composição, mesmo sem nunca terem ouvido a música anteriormente.

Nas dinâmicas em que se pede aos alunos para apenas ouvir a música e depois é solicitada sua impressão, é comum ouvir menções sobre cantos de pássaros depois de ouvido o *Allegro* da Primavera, das “Quatro Estações”, de Antonio Vivaldi, sabendo-se que Vivaldi confia ao violino solista trinados e saltos que realmente evocam cantos de pássaros. Numa das dinâmicas de “relaxamento” propostas no curso, com a mesma música citada acima, uma educadora relata que, por causa do tempo que se esgotava e aula já estava no fim, interrompe a música e ouve de um aluno muito jovem: “que pena, eu já estava acariciando a cabeça de um passarinho!”, ou depois de uma audição dos “Quadros de uma Exposição”, de Modest Mussorgsky, num trecho em que o compositor faz uma representação sonora da “casa sobre

patas de galinha”, da bruxa *Baba-Yaga* (conto popular russo), alguns alunos, mesmo sem terem idéia do programa da composição, respondem sobre uma casa que anda, medo, bruxas e velocidade.

É recorrente o relato de educadores que, aplicando a dinâmica de relaxamento (com as músicas trabalhadas no curso), receberam reclamações e cobranças dos alunos quando não é feita a dinâmica, seja por que motivo for.

Há ainda a relatos referentes a mudança de comportamento de alunos que antes eram mais dispersivos e, depois das dinâmicas com música erudita, passaram a ficar mais atentos e interessados, assim como também de classes inteiras que de um modo geral eram mais dispersivas e também ficaram mais atentas e participativas. Houve um sensível aumento de interesse pela literatura, principalmente depois das dinâmicas que associam música e narrativa.

Outra peculiaridade é a crescente curiosidade e interesse da maioria dos alunos quanto aos diversos aspectos da música erudita, principalmente a biografia dos compositores, o funcionamento de uma orquestra e a audição de novas músicas desse gênero. Numa parcela menor existe o interesse em tocar instrumentos musicais de orquestra e iniciar seu aprendizado.

Muitos pais de alunos procuram saber sobre as músicas apresentadas nas aulas, mostrando interesse em ouvi-las, curiosos por causa do interesse cada vez mais crescente desses alunos nas dinâmicas e nas músicas.

Outro fato a ser lembrado é o de que antes dessas atividades relacionadas à música erudita, o repertório ouvido em sala de aula era formado apenas por outros gêneros e agora, acrescentando a música erudita, que aos poucos foi ganhando atenção, foi possível uma convivência mais ampla e harmoniosa, até desejada pela maioria dos alunos.

2.6 Violino nas Escolas

A linguagem musical, historicamente, sempre foi um privilégio das classes mais abastadas, sendo dificultado ou mesmo negado o acesso às comunidades menos favorecidas. Contudo, o desenvolvimento da linguagem artística como instrumento potencializador, dentro do universo escolar é um campo fértil e desafiador. A implementação de novas linguagens, principalmente as estigmatizadas, como o violino traz extrema dúvida e desconfiança.

Como justificar a presença de um instrumento tão distante da realidade da maioria dos brasileiros dentro da proposta da rede pública municipal, ou ainda fazer com que tanto os gestores quanto a comunidade escolar acreditem na continuidade da proposta, são alguns dos questionamentos enfrentados.

Tais questionamentos pouco a pouco são respondidos à medida que gradativamente as comunidades têm se apropriado da proposta e vivenciado sua eficácia junto aos educandos. A implementação do violino como proposta de desenvolvimento artístico não se restringe ao ensino de uma linguagem musical, mas acima de tudo garante, viabiliza e oportuniza o acesso

aos bens culturais resgatando a auto estima da comunidade, fazendo com que a proposta transponha o mundo-escola, refletindo em seu entorno.

O Projeto Violino nas Escolas é implementado com o objetivo de desenvolver a linguagem musical, utilizando o violino como objeto principal, sendo as aulas ministradas coletivamente, visando o desenvolvimento da sociabilidade, da auto-estima, auto-disciplina, auto-concentração, raciocínio lógico, entre outros fatores.

Dessa forma, a partir de maio de 2003 o projeto começou a ser realizado na Escola Municipal Sophia Fantazzini. Inicialmente, visava o atendimento inicial de 100 crianças, alunos da unidade escolar que se encontravam no terceiro estágio, contudo, ampliamos imediatamente a capacidade de atendimento para 125 alunos, com a otimização do horário. Em oito semanas foi realizada a primeira apresentação, com a participação da comunidade, na abertura da semana da educação no Aeroporto Internacional de São Paulo. Já no primeiro ano de implantação do projeto houve a ampliação para mais duas escolas (Jd. Dutra IV e Giovanni Angelline).

O projeto ganhou repercussões na comunidade, pois alguns pais se motivaram e passaram a desenvolver mecanismos para a aquisição dos instrumentos, dentre eles: rifas, contribuições entre vizinhos, venda de reciclagem. A mobilização na comunidade, por sua vez, despertou o interesse da imprensa e matérias jornalísticas foram veiculadas sobre o “violino nas escolas”.

Os educadores, juntamente com a coordenação do projeto, discutiram sobre o interesse por parte dos educadores na implementação de um curso específico para estes. Dessa forma, desde março de 2004 o projeto Camerata de cordas é desenvolvido no Centro Educacional Adamastor e visa o desenvolvimento da atividade musical com educadores da rede pública municipal, objetivando a formação de multiplicadores e a integração educando-educador-formador nas apresentações do projeto.

Ainda em 2004 foram desenvolvidas oficinas para a confecção de taquarinos, na escola Municipal Nazira Abud. Esses instrumentos foram construídos a partir do bambu, para possibilitar que os alunos estudassem em suas casas. Tal atividade culminou com a reportagem no quadro “amigos da escola”, no programa Fantástico da rede Globo.

Em 2005, o projeto “Camerata” passou a atender os alunos que deixavam a rede pública municipal por concluir o quarto estágio, que iniciaram um grupo com aulas aos sábados.

A partir disso, deu-se início ao projeto “Pimentinhas” que visa dar continuidade às aulas de música iniciadas nas unidades escolares municipais, com os alunos que já concluíram o quarto estágio e atualmente estudam nas escolas estaduais. As atividades congregam ex-alunos das escolas Dorcelina Folador, Giovanni Angelline e Nazira Abud, que semanalmente são conduzidos até o Centro Educacional Adamastor para o desenvolvimento das aulas.

A metodologia das aulas baseia-se na prática de ensino coletivo, utilizando-se não somente o violino, mas também a viola, violoncelo e contra-baixo acústico, dependendo da estatura dos educandos. A proposta se baseia na repetição de exercícios aplicados às pequenas melodias, de reconhecimento fácil dos alunos.

Atualmente cerca de 1500 educandos são atendidos semanalmente no projeto violino na escola. Já realizamos apresentações no Centro Educacional Adamastor, Aeroporto Internacional de São Paulo, Escolas Municipais, Escolas Estaduais, Faculdades Integradas de Guarulhos, Universidade de Guarulhos, fundação Itaú Cultural e Parque da Mônica.

As Escolas atendidas pelo projeto são: Perseu Abramo, Dorcilina Folador, Pq. Uirapuru, Jd. Primavera III, Giovanni Angelino, Nazira Abud, Manuel de Paiva, Jd. City, Cap. Gabriel José e Siqueira Bueno.

A forma como os conhecimentos deste curso podem ser aplicados nas salas de aula pode variar de educador para educador, seguindo a metodologia proposta no curso. As audições de música erudita são sempre discretas num primeiro momento e começam a ficar mais explícitas quando os alunos desenvolvem propostas: audição de música e desenho que represente os sons, audição e impressões sobre o material ouvido, criação de dinâmicas relacionadas à dramatização, montagem de ciclos de histórias com foco musical, entre muitas outras.

2.7 Artes e Saberes do Contador de Histórias

O Projeto de Contar Histórias tem como ponto de partida o reconhecimento do Contador de Histórias Brasileiro que constrói seu estilo e repertório, numa trama tecida secularmente nas matrizes étnicas de nosso país.

Esta nossa opção preferencial de trabalhar com as histórias decorrentes do rico imaginário brasileiro lança mão da utilização de objetos, músicas, livros, ilustrações e dramatizações a fim de mobilizar a objetivação criativa de um código lingüístico próximo ao da literatura, uma atitude corporal, cinestésica comum ao teatro, uma visão espacial ou procênica comum à dança e um cuidado com a entonação, com o registro e com a emissão da voz semelhante ao que acontece no canto.

O Projeto de Contar Histórias de nossa Rede tem uma preocupação do respeito pelos tempos de vida de nossos educandos, os saberes populares e a diversidade cultural existente em nosso Município: “O respeito às falas regionais, os educandos trazem para a escola as falas de sua família com características próprias das regiões em que nasceram e se criaram”... “Portanto, o ensino da língua padrão não pode excluir a presença dos dialetos regionais” (Circulação nº. 2 - janeiro de 2006 - pág. 13 - Secretaria de Educação). Acreditamos que no objetivo do contar e ouvir histórias verifica-se que as histórias fazem parte de nós mesmos e ganham vida e se reatualizam em cada narrativa.

No decorrer de nossas descobertas espontâneas no “diário” de experiências de cada educador ou nas “dicas” que de “contrabando” nossas crianças passam por trás de uma irreverência ou aprovação inesperada, primeiro devemos reconhecer que os magistérios pouco nos preparam para contar histórias, pelo menos no que tange a uma moderna pedagogia de projetos, que respeita não apenas a faixas etárias e sim a tempos de vida, o leque de culturas que compõe os diversificados espaços identitários do município.

Nosso Projeto, desde o seu início, teve em claro o direito da criança de ouvir histórias presente nos três primeiros artigos da “Declaração dos Direitos da Criança de Guarulhos aos

Livros e às histórias”, que enfatiza a característica ampla e democrática da prática:”Todas as crianças do Município têm direito a ouvir contos narrados por avós, tios, vizinhos, faxineiros, merendeiras, guardas, diretoras, ADIs, professores, arte-educadores, bibliotecários...”.

O Projeto iniciou seu roteiro em setembro de 2002. Na etapa inicial constou de duas atividades básicas: contar histórias na CEMEIS Jardim Otawa e Santa Lúcia e duas oficinas para educadores,

Finalmente, acreditamos que, além de fortalecer vínculos e transmitir valores culturais, o contar histórias é uma ótima ferramenta em nossa Pedagogia do dia-a-dia onde o educador pode exemplificar situações utilizando metáforas ou analogias para trabalhar os desafios que implicam o conhecimento dos aspectos cognitivos, culturais, emocionais e lúdicos de nossos educandos.

O interesse despertado pela proposta foi confirmado no ano de 2003 pelo numeroso contingente de educadores que participaram do projeto através das oficinas: “Narrando Histórias para os Pequenos”, “Contos de Animais e Ecologia”, “Radiografia dos Personagens Infantis” e “Narrativas Populares em Projetos Educacionais”. Neste mesmo ano foi lida “A declaração dos direitos das Crianças de Guarulhos aos livros e às Histórias” na II Semana de Educação, realizada em novembro.

O ano de 2004 se caracterizou pela apresentação e participação de nossos projetos no Fórum Mundial de Educação de São Paulo, onde foram apresentadas as experiências da “Narrativas Populares” e “Memorial da Família”, respectivamente.

Neste mesmo período na Semana do Livro, foi lançado o primeiro Concurso Literário da Educação Infantil e sua divulgação foi realizada em novembro, durante a II Semana de Contar Histórias. Na Semana do Livro de 2006 foi entregue à Rede Municipal o livro resultado da sistematização, intitulado: “Tecendo Novas Histórias”.

No final de 2004 e com maior intensidade em 2005, implementou-se o Projeto “Conhecendo Nossos Bairros”, com a participação de diversas escolas da Rede Municipal em forma autônoma ou articulada ao Projeto como um todo.

Na saga do Projeto “Conhecendo Nossos Bairros”, surgiu a necessidade de trabalhar a identidade de nosso Município e assim nasceu um novo projeto. Este foi uma resposta à necessidade dos educadores que trabalham no Município a começar a descobrir a riqueza da história local, comparando a historiografia tradicional a partir da inclusão de trabalhos de características acadêmicas e atualizadas.

O ano de 2005 trouxe ao projeto, através do Projeto “Narrativas Populares” a recuperação, valorização da realidade e cultura popular que nossos educandos da EJA possuem.

Foram realizadas inúmeras Rodas de Contadores com os funcionários da Prefeitura que participavam do Projeto Servidor, assim como outras rodas em diversas escolas dos bairros de Guarulhos. Estas tiveram continuidade através das ações dos professores e fundamentalmente pelo trabalho do Formador Felipe Cabral, que direcionou e aprofundou a proposta nos núcleos de Educação de Jovens e Adultos no Anízio Teixeira, Nelson de Andrade, Graciliano Ramos, Ione Gonçalves.

Realizamos narrativas de histórias no Centro de Incentivo à Leitura Luís de Camões para crianças de nossa Rede, assim como a organização de um Grupo de “Contadores Mirins”, pertencentes à comunidade próxima ao CAIC de Jardim Cambica.

Outro desdobramento auspicioso de nosso Projeto foi a organização de um grupo de Contadores Juvenis advindos das 5as, 6as, e 7as. séries da Escola Estadual Felix Porto, no Bairro dos Pimentas. A criação deste ativo grupo foi oportunizada pela reserva de vagas das oficinas da formação permanente aos educadores da Rede Estadual.

O Projeto conta também de um Grupo de Contadoras formado por Educadoras da Rede Municipal “Contos e Lencantos de Guarulhos” que, em forma discreta, realiza ações nas CEMEBIS e Escolas de Ensino Fundamental, sendo seus integrantes responsáveis de espaços de formação, como: formação de creches conveniadas, pela conselheiras, realização de Oficinas nas Semanas de Contar Histórias e do Livro, responsáveis pelos “Conversando Sobre” da V Semana de Educação com o tema “Contando Histórias: vencendo os desafios de narrar em Projetos e nos Tempos de Vida”, realizado no Adamastor, e “Mulheres em Guarulhos: valorizando trajetórias, resgatando suas histórias”, realizado no Educirãncia. Este grupo, além das ações na Rede, estuda e pesquisa a narrativa oral e cultura popular participando como convidadas da Mostra de Contadores de Histórias organizada pelo SESCO de Sorocaba, em outubro de 2005.

Em 2006, houve a participação na festa de São Benedito, em Aparecida ocorrida em abril desse ano, na festa de tropeiros e violeiros em São Francisco Xavier ocorrida em junho, além da participação no G.T. de Literatura Oral no Congresso da AMPOLL na PUC-SP em julho. No dia 22 de agosto de 2006, Dia do Folclore, nos apresentamos na Fundação Cassiano Ricardo em São José dos Campos.

As Escolas que participam do Projeto ganharam prêmios do Projeto “Cão e Gato é um barato” e na Semana de Amamentação com destaque da ADEI Cristina Viana Cordeiro.

Neste ano de 2006, iniciou-se um trabalho para inserir nosso Projeto de Contar Histórias em junção com as ações do Programa Fome Zero de Boa Alimentação, coordenado pelo Departamento de Alimentação, participando da formação das Cozinheiras da Rede Municipal de Guarulhos.

Cada vez mais faz-se notória a presença da comunidade na participação e diálogo constante, a partir de seus códigos culturais e saberes. É precisamente nesse interjogo que se dá a construção criativa das narrativas populares, além dos desdobramentos da intencionalidade pedagógica na formação integral de nossos educandos.

As oficinas que compõem o projeto são:

- **NARRANDO HISTÓRIAS PARA OS PEQUENOS:** Esta oficina pretende fazer conhecer as histórias e o folclore infantil próprio para crianças de 0 a 6 anos de idade, a fim de fortalecer a interação adulto-criança, em cujo vínculo se constrói a aprendizagem e apropriação dos valores culturais.
- **RADIOGRAFIA DOS PERSONAGENS INFANTIS:** Conhecer as características dos diversos personagens da literatura infantil e folclore com leituras ampliadas a partir do conhecimento do rico repertório, gênese e versões de cada história.
- **NARRATIVAS POPULARES EM PROJETOS EDUCACIONAIS:** Conhecer os gêneros que compõe a oralidade brasileira, saber recolhe-los para formar coletâneas e utilizar em sala de aula, explorando seus aspectos interdisciplinares e transversais.
- **MEMORIAL DA FAMÍLIA:** Instrumentalizar a nossos educadores para poder trabalhar a identidade e memória de nossa comunidade, através de suportes de memória como fotos, objetos, culinárias, entre outros.
- **ARTES E SABERES DO CONTADOR DE HISTÓRIAS:** Fornecer os conhecimentos básicos para trabalhar o contar histórias em diferentes ciclos, enfatizando a aquisição de técnicas, repertórios e indicações para formação de grupos de contadores “mirim”, da EJA, educadores e a própria comunidade, valorizando seu conhecimento de mundo.
- **CONHECENDO NOSSOS BAIRROS:** O tema que surgiu da necessidade de nossos educadores de conhecer a história e espaços identitários e regiões diversificadas de Guarulhos, constam as seguintes Oficinas:
 - **HISTÓRIA DO BAIRRO:** Subsidiar aos nossos educadores para pesquisar e registrar a história do bairro através do depoimento dos moradores mais antigos pretendendo com que educadores e alunos e comunidade valorizem as lutas e conquistas e avanços do bairro em andamento nas Escolas Municipais Jardim das Olivas e Jardim Guaracy.
 - **A CASA COMO LEITURA DO MUNDO:** Esta Oficina, realizada por meio de pesquisas e desenhos e confecção do ÁLBUM DA CASA, constitui um material importantíssimo para conhecer o habitat rua e família da criança que condicionam a sua participação na situação de ensino-aprendizagem. Esta proposta foi realizada na Escola Municipal do Jardim Bananal.
 - **ATLAS DO BAIRRO:** Pesquisa de campo do entorno da escola através da confecção de pequenos mapas, fotografia, depoimentos dos moradores, conhecendo animais, plantas, meio ambiente e as necessidades mais urgentes do bairro como um todo. Como destaque em participação a Escola Municipal Nelson de Andrade.

- **CONSTRUINDO A HISTÓRIA DE GUARULHOS:** Este curso fornece uma metodologia inovadora para pesquisar a história do Município, através de recentes trabalhos acadêmicos e a utilização da história oral, memória e pesquisa participante.

A seguir, alguns relatos acerca das descobertas significativas dos educadores:

“Segurança no que estou fazendo; embasamento teórico; acréscimo de experiências; diversificação de tipos de histórias; desembaraço frente a um público; gosto pelo ato de contar sempre mais.”

(Maria Helenice Corrêa, EM. Inêz Rizzatto Rodrigues – Artes e Saberes do Contador de Histórias).

“Agora o bairro tem cheiro, tem alegria, emoção e o meu olhar se torna atento a cada passeio que faço, me identifico com as pessoas.”

(Sandra Maria da Silva, EM. Nelson de Andrade – Conhecendo Nossos Bairros).

“Houve uma grande mobilização por parte da comunidade, que demonstrou interesse, enviando fotos, relatos escritos e ainda, participando da roda de conversa. Contribuições essas imprescindíveis para o desenvolvimento do projeto.”

(Elisângela Regina Souza Pena, EM. Nelson de Andrade – Conhecendo Nossos Bairros).

“A memória é muito importante para integrar o indivíduo no contexto histórico do Município. O interesse foi grande (educadores e comunidade), pois a partir daí pode-se ter um registro da história do bairro, coisa que até hoje não existia.”

(Cleusa Naldi da Silva, EM. Nelson de Andrade – Conhecendo Nossos Bairros).

“Tenho utilizado como tema transversal, pois considerando que os conteúdos que a escola atual venham desenvolver, estes deverão estar voltados para o contexto do aluno, os temas aqui trabalhados contribuíram muito com a nossa prática. Pretendo aprofundar essa temática junto com os meus alunos.”

(Eunilson Alves de Oliveira, EM. Jardim Uirapuru – EJA – Construindo a História de Guarulhos).

“Trabalhar de maneira pedagógica várias temáticas que envolvam diversos conteúdos e áreas do conhecimento (bairro, cidade, patrimônio histórico).”

(José Epitácio Gouveia, Projeto Servidor – Construindo a História de Guarulhos).

“Eu descobri que posso ser mais que uma cozinheira: ser uma contadora de histórias para minhas crianças. Modificou, pois antes eu era meio tímida, hoje eu consigo conversar e brincar com mais facilidade. E conhecer melhor as crianças.”

(Waldemira Rosa Pereira, Jardim Álamo II – Contando Histórias na Cozinha).

“Para o educador é importante saber sobre a família de seus educandos, assim ele pode enfatizar melhor os conteúdos de geografia e até mesmo história.”

(Maria de Fátima Marques de Freitas, EM. Dorcelina de O. Folador – Memorial da Família).

“Com um trabalho como esse é possível resgatar a auto-estima da criança, estando assim ela desenvolverá melhor suas habilidades e valorizará sua cidade.”

(Ana Paula da Silva, EM. Nelson de Andrade – Memorial da Família).

“As atividades desenvolvidas são enriquecedoras, pois podem ser “multiplicadas” para nossos educandos. Além disso fomos “agentes construtores” do curso porque nossa própria história de vida serviu de conteúdo ao curso. Pretendemos (e vamos) colocar efetivamente em prática as atividades e técnicas do curso com nossos alunos. O professor demonstrou grande comprometimento e interesse pelas particularidades do grupo trabalhado, isso nos incentivou a concluir o curso com perseverança e alegria até o fim.”

(Dayse Aparecida dos Santos, EM. Cidade Serôdio – Memorial da Família).

“O curso foi muito rico, como já atuo no magistério a 17 anos, creio que a prática nos leva a um aprendizado, por isso a melhor parte para mim foi a teoria, tudo o que foi discutido sobre a parte emocional da criança, essas informações iluminaram muito a minha prática.”

(Maria Lúcia Souza Santos, CEMEI Jardim Santa Lúcia – Narrando Histórias para os Pequenos).

“O mais importante nesta oficina foi a dinamização da teoria x prática, porque muitas dessas práticas já utilizávamos, mas sem entender ‘pedagogicamente’ o porquê, a importância, etc.”

(Luciana Costa Gomes de Oliveira, EM. Josafá Tito Figueiredo – Narrando Histórias para os Pequenos).

“Com meus alunos, já iniciei o projeto: construímos um livrinho, já fizemos roda de conversa sobre o objeto significativo para eles: brinquedos, inventamos uma história com brinquedos e eles se tornaram contadores de histórias.”

(Vanessa Santos Galdino, EM. Nelson de Andrade – Radiografia dos Personagens Infantis).

Línguas

Chegamos, assim, a um ponto capital, ou seja, o papel que deve representar o idioma estrangeiro em nosso contexto educacional. Um primeiro sentido que se lhe possa atribuir será o de jamais distanciá-lo, aos olhos do aluno, de uma reflexão crítica com relação à cultura estrangeira, assim como propiciar um instrumento que faça este mesmo aluno pensar sua própria cultura.(...)

Esta postura, que rejeita os modelos apresentados pelos variados métodos como parâmetros de imitação ou identificação, visa à preservação da identidade cultural do aluno, em que novos padrões culturais com os quais é confrontado virão não subestimar, mas enriquecer os seus próprios.

LÍCIA FONSECA FERREIRA (1992)

Podemos destacar dois objetivos centrais do ensino de Língua Estrangeira (LE) a educandos politípicos: *o primeiro*, a aprendizagem da língua estrangeira, e, no segundo lugar, o 'ensinar a ensinar' a língua estrangeira, ou seja, possibilitar a construção de metodologias que possam ser trabalhadas com os educandos. Em relação ao primeiro objetivo, trabalhamos com método específico para o ensino de línguas; no segundo, tentamos aplicar diferentes didáticas para o ensino de LE que levem em conta os seguintes aspectos: não simplesmente ensinar a língua estrangeira. Neste caso tentamos aprimorar algumas práticas que conduzam o aprendiz à (con)sciência com as diferentes culturas através do fato cultural língua. Dessa forma, quando falamos em 'ensinar em língua' estrangeira estamos falando no 'ensinar em contexto' o que o torna significativo.

O aprendizado da Língua Estrangeira contribui para o desenvolvimento integral do educando, para sua humanização. O desenvolvimento de habilidades como ouvir, compreender, falar em outra língua, leva o educando a uma maior compreensão da diversidade cultural do mundo em que vive e, ao mesmo tempo, a uma compreensão maior da própria especificidade de sua cultura.

É papel da escola possibilitar ao educando aprender a *ler e escrever o mundo*, como diria Paulo Freire, tornando-se sujeito da história, imprimindo nela suas marcas. Mais do que codificar e decodificar letras, é preciso que o educando compreenda a função social da escrita, os propósitos comunicativos que orientam a produção de um texto, os diferentes portadores, os diferentes gêneros e estilos lingüísticos. É tarefa da escola, portanto, formar *leitores e escritores competentes*, capazes de utilizar a língua em toda a sua complexidade.

Queremos que nossos educandos aprendam a ler e escrever nossa língua, mas queremos também que vivenciem outros idiomas, contemplando a diversidade no currículo. Mais uma vez, explicita-se uma política pública que valoriza a formação integral, a humanização, o acesso aos bens culturais, a produção de conhecimento em todas as suas esferas. Essa concepção justifica a presença de línguas estrangeiras no currículo, inserindo-as

em um projeto político-pedagógico que visa, em última instância, a uma educação com qualidade social pautada na *democratização do saber*, no *respeito aos tempos da vida e à diversidade*. Queremos que nossos educandos vivenciem, experimentem, interajam com as diferentes linguagens, ampliando seu repertório cultural e desenvolvendo todas as potencialidades humanas.

No contexto do mundo globalizado é importante que as barreiras culturais sejam eliminadas gradativamente respeitando-se, ao mesmo tempo, o caráter específico e regional de cada povo. É inconcebível que ao invés de ampliarmos os horizontes culturais das populações, o restrinjamos. Só poderemos criar cidadãos integrados à sua comunidade e ao mundo se dermos a eles as condições para criarem uma crítica diária e apoiada no conhecimento. Não temos o direito de privar nossas crianças da construção crítica do mundo. As línguas, qualquer uma delas, é um fator crucial para a formação integral e crítica do homem.

A intenção última dos cursos de Língua Estrangeira proposto aos educadores da Rede Municipal de Educação de Guarulhos é a de que suas aprendizagens sejam traduzidas em *currículo* para os educandos, promovendo a construção de saberes e a ampliação de seu repertório cultural.

A língua é um instrumento de comunicação e de interação social. Corresponde, portanto, a uma construção social e histórica, já que os diferentes grupos humanos, em seu processo de formação, criaram *signos* comuns que facilitavam a interação, signos estes que fazem parte da cultura de um povo e, de algum modo, a retratam. Muito mais que diferenças na pronúncia, gramática ou ortografia, a língua expressa aspectos da identidade de um grupo social, seu modo de sentir e pensar o mundo. Conhecer uma língua estrangeira é também conhecer um pouco do outro e da diversidade que caracteriza o humano.

Nesse contexto, faz-se necessário, acima de tudo, refletir sobre os *objetivos* do trabalho com língua estrangeira junto a crianças, jovens e adultos. Nossa proposta não é a de um ensino bilíngüe, no qual os educandos possam se expressar fluentemente em uma língua, francês, italiano ou espanhol; nosso objetivo não é o de *instrumentalizar* os educandos em um outro idioma. O pressuposto que norteia o trabalho com língua estrangeira e com artes na educação regular é o da *formação do ser humano* em sua integralidade, de modo a considerar os diferentes elementos/ aspectos/ habilidades que o compõem. Educar é mais do que ensinar; educar é *humanizar*, é formar o ser humano – que é muito mais do que matemática, português, ciências... Em uma sociedade regida pelo caráter pragmático e utilitarista das coisas – na qual tudo deve ser “ferramenta” para, “instrumento”, e as emoções e sentimentos são deixados em segundo plano –, propor uma formação que busque integrar as diferentes dimensões do humano e promover o acesso cada vez mais ampliado aos diferentes saberes é, de fato, um ato de coragem e rebeldia.

Um último aspecto a ser considerado diz respeito ao fato de os educadores, quando participantes de um curso de Língua Estrangeira, colorem-se na posição de alunos, vivenciando de algum modo as dificuldades experienciadas por seus educandos. Isso certamente promove uma sensibilização para o processo de alfabetização e de aprendizagem dos educandos à medida em que, enquanto iniciantes em outra língua, os educadores vivenciam um caminho de certa forma similar àquele vivido pelas crianças e pelos jovens ao iniciarem seu processo de alfabetização. Percebem-se os diferentes ritmos de aprendizagem, a

heterogeneidade do grupo – caracterizada especialmente pelas experiências prévias dos educadores em relação ao idioma –, a relação que cada um estabelece com o conhecimento, aspectos também presentes na sala de aula, tomadas as devidas proporções.

Traçamos, a seguir, considerações sobre os diferentes cursos oferecidos aos educadores.

2.8 Francês

O curso de francês oferecido pela Secretaria de Educação de Guarulhos aos seus educadores teve início em agosto de 2003. Tem por objetivos não somente permitir o aprendizado da língua francesa, mas também possibilitar ao educador a utilização da língua como uma ferramenta no seu trabalho com os educandos. Não pretendemos que eles se tornem políglotas, mas que possam ter algumas ferramentas para *agir positivamente* no mundo, conhecendo novas culturas por meio da língua.

Elencamos, a seguir, os objetivos específicos do curso de francês:

- Introduzir as noções básicas do francês para professores de ensino fundamental a fim de que possam eles próprios ensinar de francês para alunos do ensino fundamental e EJA.
- Tornar o aprendiz capaz de ler, escrever e falar, enfim, comunicar-se em Língua Francesa, assim como torná-lo capaz de manipular a Língua Francesa em situações de trabalho.
- Desenvolver atividades que despertem o interesse do aluno pelas Línguas Estrangeiras.
- Trabalhar a transversalidade do tema 'cultural' através do ensino da língua.

Apresentamos o número de educadores concluintes do curso:

Língua Francesa	
	Nº concluintes
2º sem. 2003	112
1º sem. 2004	55
2º sem. 2004	85
1º sem. 2005	112
2º sem. 2005	55
1º sem. 2006	27
TOTAL	446

O curso está estruturado em módulos de 30 horas, completando 120 horas para cada nível (iniciante, intermediário e avançado, num total de 360 horas). No ano de 2006, segundo semestre, um módulo foi adicionado para o desenvolvimento de uma oficina de leitura e produção de textos.

Em 2004, após o acordo firmado entre a Prefeitura de Guarulhos e o Consulado da França em São Paulo, os educadores da rede, em formação permanente de francês, puderam trabalhar a didática do ensino do francês através de cursos específicos. Além disso, foi cedido

pelo Consulado material didático que está disponível na biblioteca do professor - “biblioteca Vigotsky” - , anexa ao Centro Adamastor. Finalmente, aventa-se a possibilidade de estágio de formação na França para os professores que melhor aproveitarem a formação.

Para que o ensino do francês seja inserido no currículo escolar é preciso criar uma espécie de ‘método’ mínimo adaptado, criado em conjunto com os educadores, respeitando as necessidades dos educandos. Nesse sentido, são organizadas seqüências didáticas tendo em vista a elucidação de possibilidades de trabalho com o idioma, nas quais a ênfase maior é em relação à oralidade (comunicação oral e expressa oral). Conhecer aspectos da língua não significa conhecer formas de trabalhá-la com os educandos; os saberes necessários ao educador dizem respeito a saberes científicos (saber o conteúdo), saberes pedagógicos (saber formas de fazer a transposição didática do conteúdo em função das características do grupo, conhecimentos prévios e objetivos), e saberes da experiência (saberes advindos da vivência enquanto aluno e enquanto educador). Por isso, ao desenvolver o ensino de francês, é importante de ser um aspecto essencial, certamente --; é preciso refletir sobre formas de transportar esse conhecimento aos educandos, promovendo uma aprendizagem significativa.

Apresentamos, a seguir, exemplo de uma seqüência didática elaborada no curso de francês na qual são trabalhados nomes de animais:

Objetivo	Atividade	Suportes	Competências	Tempo
Introduzir a língua-vocabulário dos animais	Mostrar as imagens. Colocar as imagens na lousa. Guardar na memória o lugar das imagens.	Imagens dos animais.	Compreensão Oral/ Expressão Oral	5' - 10'
Fazer os alunos memorizar o novo vocabulário	Competição – duas equipes. As imagens são colocadas na lousa, o professor diz o nome, o primeiro aluno da fila corre e toca a palavra entendida. Em seguida, o professor diz frases com o nome do animal. Os <i>alunos memorizam</i> .	Imagens/ Lousa Duas equipes (alunos formam uma fila).	Compreensão Oral	10'
Fazer os alunos se expressar (1ª parte)	Sortear os desenhos. Um aluno do grupo faz a mímica, e se o grupo descobrir qual é o animal ganha um ponto.	Desenhos – Formar duas e três equipes na classe.	Compreensão Oral em grupo	10'
Fazer os alunos se expressar	Encontrar a família + Criar uma pequena canção com o ritmo dado pela professora.		Expressão Oral	15'
Empregar o novo vocabulário em uma música	Canção dos Animais		Expressão Oral	15'

2.9 Espanhol

O curso de Espanhol para educadores teve início em março de 2003. Tem por objetos a aprendizagem do idioma nas quatro habilidades (ler, escrever, falar, ouvir), e a reflexão sobre

metodologias de trabalho junto aos educandos. É composto por cinco módulos com carga horária de 45 horas cada.

A seguir, apresentamos o número de educadores concluintes do curso:

Língua Espanhola	
	Nº concluintes
1º sem. 2003	61
2º sem. 2003	82
1º sem. 2004	72
2º sem. 2004	61
1º sem. 2005	170
2º sem. 2005	146
1º sem. 2006	129
TOTAL	721

Nos encontros são trabalhadas questões referentes ao idioma (gramática, pronúncia, leitura, produção textual, conversação etc.) e à cultura de países *hispanohablantes*, como aspectos geográficos, folclore, origem do idioma, danças, canções etc. Além disso, são ainda tratados elementos que fornecerão subsídios ao trabalho junto às crianças e aos jovens, tendo em vista a construção de projetos, nas escolas, para o trabalho com o espanhol.

Segue, abaixo, exemplo de projeto elaborado por uma educadora participante do curso de língua espanhola:

Projeto Didático – Língua Espanhola	
<u>Alunos envolvidos:</u> Estágios II A, III a e III B.	
<u>Faixa etária:</u> 5 e 6 anos.	
<u>Duração:</u> Junho a dezembro/ 2005	
<u>Objetivos</u>	
Propiciar aos alunos a oportunidade de ter noções básicas de uma língua estrangeira.	
Conhecer valores culturais de outros países promovendo a aceitação das diferenças nos modos de expressão e comportamento.	
<u>Conteúdos</u>	
Localização geográfica.	
História da imigração no Brasil.	
Aspectos culturais.	
Pronúncia e memorização de vocábulos.	
Dias da semana	
Meses do ano	
Numerais até 10	
Vestuário	
Cores	

Membros da família Partes do corpo Saudações e cumprimentos Características físicas Clássicos da literatura Jogos e brincadeiras <u>Procedimentos</u> Apreciação de mapa-múndi e globo terrestre. Narrativa de história – “Juan, o espanholzinho” (imigração) Narrativa de história – “Del Rastro” (touradas/ tradições) Narrativas de clássicos infantis (destaque para alguns vocábulos): Rapunzel, Los tres chanchitos etc. Brincadeiras – Juguemos em el bosque, La derecha e la izquierda, Cabra ciega. Diálogos. <u>Culminância</u> Confecção de apostila. Apresentação para os pais. <u>Avaliação</u> Os educandos serão observados quanto a sua forma de participação e expressão, envolvimento nas atividades propostas e satisfação com sua própria produção.	Professora Giscelaine C. Perano Alves
---	--

Incluir fotos de apresentações

Atualmente é oferecido curso de espanhol aos servidores municipais, projeto que se diferencia daquele proposto aos educadores da Rede.

2.10 Língua e Cultura Italiana

Da mesma forma que ocorre com os outros idiomas, o curso de italiano para educadores tem por objetivos o desenvolvimento de habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever) e de metodologias que possam ser desenvolvidas juntos aos educandos em consonância com os diferentes tempos da vida.

O curso de italiano para professores da rede teve início em novembro de 2001. No ano de 2002 foi assinado convênio entre Consulado Geral da Itália, FECIB/SP (Federação das Entidades Culturais Ítalo-Brasileiras do Estado de São Paulo) e Prefeitura Municipal de Guarulhos, o que confere certa especificidade ao projeto em relação aos demais, que não possuem convênio com outras entidades.

O curso tem carga horária total de 450 horas, organizadas em 4 módulos regulares e mais um destinado especificamente à conversação, com 90 horas cada. Atualmente, estão sendo atendidas nove turmas, e um total de aproximadamente 190 professores.

A seguir, apresentamos o número de educadores concluintes do curso:

Língua Italiana	
	Nº concluintes
2002	110
1º sem. 2003	
2º sem. 2003	84
1º sem. 2004	91
2º sem. 2004	163
1º sem. 2005	50
2º sem. 2005	96
1º sem. 2006	61
TOTAL	655

O objetivo do curso é trabalhar a língua e a cultura italiana, e ainda possibilitar aos educadores a proposição de práticas e projetos relacionados ao tema junto aos educandos. Para tanto, cada escola envolvida recebe um kit contendo materiais (livros, CDs, atividades) apropriados à faixa etária dos educandos atendidos, o que certamente enriquece o trabalho.

O projeto visa possibilitar ao educando o aprendizado de uma língua estrangeira, contribuindo para seu enriquecimento lingüístico e cultural. Além disso, favorece o contato com outros povos, culturas e civilizações, facilitando o acesso a diferentes fontes de informação. A aprendizagem de um outro idioma possibilita ainda a ampliação do conhecimento dos alunos em relação à sua língua materna, por meio da reflexão proveniente da comparação com a língua estrangeira. Promove ainda o aprofundamento da própria cultura a partir do estudo das diferenças e do conhecimento do outro. Por fim, garante o direito ao acesso à aprendizagem de outras línguas e culturas estrangeiras.

Como objetivos específicos do curso, temos:

- Aprender a língua italiana como língua estrangeira.
- Aprender a língua italiana (gramatical) e a cultura italiana (nível elementar e médio).
- Utilizar a língua italiana com coerência em situações comunicativas.
- Compreender e desenvolver a lingüística e a metodologia para os educandos.
- Projetar em cada escola e em cada contexto como a língua italiana será oferecida

O trabalho nas escolas desenvolve-se de maneira específica nos diferentes tempos da vida. No caso da criança pequena, são desenvolvidas propostas que favorecem o trabalho com a oralidade – músicas, histórias, vocabulário. Com as crianças maiores, do Ensino Fundamental, são trabalhadas atividades lúdicas como jogos, músicas, histórias, palavras cruzadas etc. Na EJA as atividades propostas pelos educadores favorecem a ligação com a realidade vivida pelos educandos: nomes de empresas, produtos do supermercado, culinária, estudo da influência da cultura italiana sobre a nossa identidade. Vale notar que o projeto de língua estrangeira, nas escolas, representa ainda a possibilidade de reorganização dos tempos e

espaços, uma vez que o educador participante do curso pode trabalhar não apenas com sua turma, mas com outras. Isso representa um primeiro passo no sentido da efetiva reorganização.

O curso de formação permanente, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, especialmente no que diz respeito a Língua e Cultura Italiana é um enorme passo para educar, formar, qualificar profissionalmente nossos futuros cidadãos.

A arte expressa o sentimento, expressão do indivíduo através de uma linguagem que não consegue ser plenamente expressa pela escrita. Através da arte a criança (ou o adulto) expressa seus medos, seus anseios e indagações, buscando conhecimento e se desenvolvendo.

Com o projeto de Língua Italiana as crianças aprendem novas culturas, hábitos de outros países, regionalidades, aprendendo com isso a trabalhar com a diversidade.

Educadora Aline Arruda- ADI do CMEI da Vila Flórida II

O curso é uma oportunidade de conhecer uma outra língua e cultura. Desse modo também amplia o conhecimento. Também é uma oportunidade de conhecer e conviver com outras pessoas e socializar nossas experiências.

O curso nos proporciona momentos agradáveis com filmes, músicas e histórias da cultura italiana. Para os alunos é algo novo, diferente, é lúdico e bem acolhido.

É uma forma de desenvolver a linguagem e a expressão corporal através de atividades lúdicas, músicas e histórias contadas. Os pais também valorizam porque percebem a importância do ensino de outra língua como contribuição para seu desenvolvimento e educação.

Educadoras: Akerli Aparecida de Carvalho – Núcleo MOVA; Luzia Chicarelle – EM Herbert de Souza – Betinho; Leila Tufano Baptistoni - CMEI Jd. Pres. Dutra Mariazinha Fusari

Como indicadores do trabalho desenvolvido nas escolas, apresentamos, a seguir, alguns projetos elaborados por educadores participantes do curso.

Proposta de Trabalho

Público Alvo: crianças do Berçário II-B (2 anos) e comunidade escolar.

Objetivos:

Propiciar o contato com uma segunda língua;
Desenvolver a linguagem oral.
Incentivar a socialização.

Justificativa:

Multiplicar o conhecimento da língua italiana.

Expandir a cultura italiana na comunidade escolar.

Metodologia: O trabalho a ser desenvolvido com as crianças será através de músicas. Serão confeccionados cartazes contendo as letras das músicas, traduções, curiosidades e informações sobre a Itália e a cultura italiana para a comunidade escolar. Abaixo a relação das respectivas músicas:

Aniversariantes do mês: Tanti Auguri.

Dia das Mães: Mamma sono tanto felice/ Per la festa della Mamma/ Il nome più dolce di tutti i nomi.

Canções de Ninar: Nina ò, Nina ò!/ Fate la nanna coccine del pollo.

Brincadeiras de Roda: Girotondo/ Fra Martino/ La Papera.

Corpo Humano: Questo è l'occhio bello.

Dias da Semana: E giovedì, e venerdì?

Duração: De abril a dezembro/ 2005. Frequência: uma vez por semana. Tempo: 30 minutos.

(Sem identificação)

Proposta de Trabalho

Objetivos Gerais:

Propiciar o contato do educando com outra língua e cultura, para que possa aumentar seus conhecimentos na própria língua materna através da comparação com a língua italiana.

Favorecer a percepção do educando como integrante de um mundo plurilíngüe, vivenciando experiências de comunicação e diferentes formas de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes e maneiras de agir, ampliando seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo.

Despertar o respeito à diversidade etno-cultural que compõem o patrimônio sócio-cultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.

Objetivos Específicos: Garantir progressivamente que os alunos sejam capazes de:

Conhecer aspectos geográficos, históricos e culturais da Itália.

Cumprimentar-se.

Dizer o próprio nome e perguntar o nome de outra pessoa.

Apresentar-se, apresentar sua família ou uma outra pessoa.

Conhecer os números e contar.

Conhecer nomes de animais, flores e frutas.

Conhecer o alfabeto.

Conhecer o nome dos objetos da classe.

Conhecer dias da semana, meses do ano e estações.

Ampliar seu vocabulário, permitindo gradativamente que os educandos sejam capazes de construir frases e pequenos textos e que também possam ler vocábulos e textos na língua italiana.

Conteúdos:

Apresentação da Itália, sua história e sua cultura.

Saudações.

Pronomes pessoais.

Substantivos.

Artigos.

Plural.

Números.

Feminino e masculino.

Adjetivos.

Presente do indicativo dos principais verbos.

Metodologia: Atividades de expressão oral, músicas, uso de diferentes tipos de texto, aulas expositivas, dramatizações, diálogos, cruzadinhas, bingo, brincadeiras, escrita, ditado etc.

Carga horária e estágios atendidos: As aulas serão ministradas todas as quintas-feiras para os alunos dos 1º estágios do Ensino Fundamental do período da tarde, ocorrendo como forma de rodízio (...). A carga horária será de uma hora/aula semanal com duração de 50 minutos.

(...)

Professora Meire Siqueira

Cabe ressaltar que não podemos retornar ao discurso utilitarista disseminado em nossa sociedade, concebendo o aprendizado de línguas estrangeiras como “acessório” ou “suporte” a outras aprendizagens tidas com “mais relevantes”. O processo de ensino- aprendizagem de línguas estrangeiras tem sua importância em si mesmo, considerando as línguas enquanto *saberes, cultura, conhecimento*. É preciso, portanto, avançar da dimensão simplesmente *técnica* dessa aprendizagem e refletir também sobre os fundamentos *políticos* que justificam sua inserção no projeto político-pedagógico da rede, nos princípios e concepções que justificam esse posicionamento. E nosso PPP traz consigo um projeto de sociedade, concebendo a escola enquanto espaço de transformação, de formação, de ruptura com a desigualdade, a injustiça, o preconceito; a escola enquanto espaço *democrático*, de socialização de saberes que, muitas vezes, se restringem a minorias econômica e socialmente favorecidas.

O trabalho com línguas estrangeiras justifica-se por si só, mas favorece ainda o conhecimento do outro, de outras culturas tendo em vista conhecer-se a si próprio, construir e valorizar sua identidade cultural. Um conhecimento que deve possibilitar a *emancipação*, e não a dominação, que deve ampliar as possibilidades de *inserção crítica* do sujeito no mundo.

Recentemente foi criado um projeto paralelo, em parceria com a Secretaria de Transporte, no qual são ministradas aulas de italiano para os taxistas.

2.11 Inglês

O curso de inglês para educadores teve início em março do ano de 2003. É constituído por quatro módulos, sendo os dois primeiros básicos e os outros dois intermediários. São em média 16 encontros de 3 horas cada, totalizando 48 horas por módulo e aproximadamente 200 horas o curso inteiro.

Assim como os demais, o curso trabalha as quatro habilidades básicas – ler, escrever, falar e escutar –, aspectos da cultura norte-americana, músicas, jogos, filmes.

Concomitantemente ao ensino do idioma, ocorre também a reflexão sobre formas de trabalho com os educandos tendo em vista o desenvolvimento, nas escolas, de projetos de língua inglesa.

A seguir, apresentamos o número de educadores concluintes do curso:

Língua Inglesa	
	Nº concluintes
1º sem. 2003	136
2º sem. 2003	85
1º sem. 2004	95
2º sem. 2004	93
1º sem. 2005	157
2º sem. 2005	102
1º sem. 2006	102
TOTAL	770

As amostras do curso de Inglês podem ser vistas durante a festa anual das nações na qual as escolas que multiplicam o projeto se inscrevem, apresentando um quadro interessante de um momento do curso: uma dança, uma representação teatral, ou um canto de uma música com um coral de crianças.

A seguir, relato de educadora participante do curso:

Foi uma experiência acima de tudo, muito gratificante, já que evidenciei o interesse da turma pelas aulas e mais ainda, os resultados.

Foi realmente incrível presenciar as crianças praticando o Inglês, nas brincadeiras e no cotidiano escolar. Eu percebia que as crianças contavam aos pais e aos amiguinhos das outras turmas a respeito das aulas de Inglês, ensinavam palavras, expressões, e, ao mesmo tempo, se divertiam muito com isso.

(...)

As atividades eram compostas por palavras básicas do Inglês, como os cumprimentos, as cores, os animais, os numerais, e o alfabeto. Eram realizados através de leitura, escrita, caça-palavras, complete com, e várias outras formas. Tínhamos um espaço durante um dia da semana, reservado exclusivamente às aulas de Inglês, conforme pedido dos próprios alunos, pois eles gostaram muito.

(...) Percebi então como é importante multiplicarmos nossos conhecimentos para que nossas crianças experimentem a saborosa sensação do “Aprender e do Realizar”.

Relato da professora Elaine Cristina, referindo-se à experiência vivida no ano de 2005 como multiplicadora do curso de Inglês na escola Carlos Drummond de Andrade com a turma do 3º estágio D.

Assim como ocorre com os outros idiomas, também está sendo oferecido curso de inglês aos servidores municipais, proposta diferenciada daquela destinada a educadores e educandos da Rede.

O trabalho com línguas estrangeiras junto aos educandos possibilita, em última instância, a realização de uma nova leitura de mundo. O educador, por aprender também a cultura do idioma, pode mostrar que as diferenças existem porque existem culturas diferentes. Ter uma cultura diferente significa simplesmente ler o mundo de uma outra ótica, já que não existe uma só maneira de ver as coisas. E isso representa o trabalho com a diversidade e a humanização.

2.12 LIBRAS

O curso de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais é oferecido aos educadores da Rede Municipal e visa oportunizar conhecimentos referentes a uma nova língua, instrumentalizando-os para as práticas pedagógicas em sala de aula, na multiplicação desse conhecimento e na construção de uma Escola Inclusiva. Possibilita, portanto, a comunicação social e educacional, favorecendo a integração e a conquista da pessoa portadora de deficiência auditiva.

Dessa forma, o curso tem como objetivos específicos facilitar a comunicação da criança surda e preparar o professor para recebê-los e promover a Língua Brasileira de Sinais para surdos e profissionais que atuam na rede de ensino.

A participação e o entusiasmo dos educadores na consecução do curso de LIBRAS desdobraram-se em ações realizadas junto às Escolas, em que os professores tinham a possibilidade de utilizar a língua aprendida, ensinando-a aos seus alunos para que fosse feita uma inclusão verdadeira entre educadores, alunos surdos inseridos nas turmas regulares de ensino e alunos ouvintes.

Em 2006, no primeiro semestre, participaram 180 educadores distribuídos em grupos de aproximadamente 25 a 50 em cada sala de aula. Já no segundo semestre, 84 alunos participaram do curso.

A metodologia das aulas baseia-se em ações que visam a participação dos alunos em palestras ministradas por profissionais da LIBRAS, envolvendo intérpretes, surdos, pedagogos, professores e instrutores tanto da Língua de Sinais quanto de outras matérias.

As aulas, todas em sinais, eram traduzidas simultaneamente para a Língua Portuguesa, por meio do intérprete e dos próprios alunos.

3. Artes e Línguas nos diferentes Tempos da Vida

Nosso desafio, enquanto Rede é o de integrar de fato Artes e Línguas no processo de desenvolvimento e aprendizagem de nossos educandos nos diferentes Tempos da Vida. É preciso que Artes e Línguas sejam de fato entendidos enquanto aspectos do desenvolvimento humano, que é complexo, processual e multifacetado.

Para tanto, acreditamos na necessidade de refletir sobre os diferentes Tempos da Vida e as possibilidades trazidas pelas Artes e pelas Línguas para desenvolvimento nesses diferentes momentos. Temos clareza da importância/ necessidade desses elementos enquanto currículo

aos educandos, enquanto forma de ampliação do acesso à cultura e de desenvolvimento de potencialidades, mas é preciso avançar ainda mais de forma a refletir de forma mais centrada acerca dos diferentes tempos. Vivenciar o teatro para uma criança de 4 anos não é o mesmo que para uma de 10, ou um adulto da EJA. Trabalhar uma língua estrangeira com um adulto não é a mesma coisa de fazê-lo com uma criança, ou então com um bebê em processo de conquista da fala. Se os tempos da vida carregam especificidades, estas precisam ser levadas em conta quando pensamos no trabalho com Artes e Línguas também.

Apresentamos, a seguir, uma produção do Grupo de Construção Curricular – Subgrupo de Artes acerca do papel das Artes na EJA:

Por que desta área no currículo da EJA?

“... a proposta de educação para os trabalhadores não deve se reduzir às demandas colocadas pelo mercado, e sim na busca da consolidação de um processo de formação humana e permanente.”

Caderno do Educador – EJA Guarulhos

A EJA regular com educação profissional tem como um de seus pilares a educação integral, portanto a arte enquanto área que possibilita a releitura do mundo, fundamental para a educação cidadã. (...) A arte no currículo da EJA tem o intuito de potencializar a capacidade de decifração de símbolos para que os educandos realizem uma leitura plural do mundo e a partir daí discutir a sociedade, relê-la e reinventá-la através da obra de arte.

Quando se fala em educação integral é fundamental apontar as questões ligadas ao mundo do trabalho, conceito muito discutido e explorado na construção curricular. Mas qual seria o papel da arte no que diz respeito à educação profissional? 1 – Formar artistas, que com a venda de seu trabalho se inserissem no mercado informal, ou mesmo formal? 2 – Fornecer subsídios para que as questões relacionadas ao trabalho, seja ele de qualquer natureza, possam facilmente ser respondidas, ou minimamente discutidas?

Partindo do princípio que a arte é uma área de conhecimento, e de que a Educação de Jovens e Adultos regular com Educação Profissional, não busca o ensino profissionalizante, poderíamos dizer sim à segunda questão com o cuidado de que a arte não sirva de apoio para as outras áreas e nem como terapia para quem a pratica.

E, portanto, dizer não à primeira questão, pois segundo o ensaísta Rodrigo Gurgel, “A Educação não pode ser refém do mercado. Ela não pode ser responsável pela inclusão social – principalmente porque não foi, não é e não será responsável pela exclusão social, nascida da subserviência das políticas macro-econômicas aos interesses do capital (...) Se a Educação deve ser subserviente à lógica do mercado, devemos então suprimir dos currículos o ensino da música, da arte e, quem sabe até mesmo da geografia e da história”.

E ainda é muito perigosa a linha de meio fio que divide o produto da obra de arte, e o produto de obra de arte como mercadoria, pois a mercadoria age como elemento mediador nas relações entre os homens dentro do modo de produção capitalista, ou seja, se a troca de mercadorias se constitui como uma das principais características do capitalismo, ela passa mediar também as relações diretas entre os indivíduos. A arte deve ser humana e, numa sociedade na qual as relações são coisificadas (pelas coisas que você tem se mede o que você é), não será a arte que endossará essa estratificação das relações.

A arte, enquanto área de conhecimento, também não deve ser utilizada como instrumento de aprendizagem de determinados conteúdos ou como mero pretexto para atividades normalmente aplicadas ao cotidiano escolar, pois acabaria “fagocitada” pelo sistema de ensino, e empobreceria o diálogo do aluno – artista com o mundo. Antes de formar educandos apaixonados por arte, temos que formar educadores apaixonados, não através do convencimento. Como diria Walter Benjamin, “convencer é infrutífero”. É preciso formar os formadores, propiciar experiência para se criar gosto pela experiência, propor processos apaixonantes para formar apaixonados.

Ao apontar o direito dos educandos à criação e expressão, é preciso pensar também no direito dos educadores, e neste sentido buscar instrumentos que possibilitem essa apropriação. Muitos já são conhecidos, como: Cursos de teatro, narração de histórias, danças, línguas, etc., voltados para os educadores, que atuam *a posteriori* como multiplicadores, mas ainda é carente um trabalho de formação de base, como discussões orientadas de história da arte, por exemplo, que possibilitaria não a formação de teóricos, ou artistas, mas de um público interessado nas diversas vertentes da arte e que possuíssem uma leitura transversal de uma obra de arte, seja ela oriunda das artes plásticas, cênicas ou da música, uma leitura que fosse para além da fábula, além do imediato, além do “eu gostei porque eu achei legal”.

Lançamos, portanto, ao final desta sistematização, a proposta de aprofundamento destas discussões tendo como desafio a cada vez maior integração das Artes e das Línguas enquanto possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem nos diferentes tempos da vida.

O meu olhar é nítido como um girassol
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
Eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...

FERNANDO PESSOA

4. Referências

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LA FONTAINE, Jean de. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Scipione, 1998.
- DUARTE JR., João Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas, SP: Papirus, 1991.
- DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água: 2003.

PESSOA, Fernando. *Poemas completos de Alberto Caeiro*. São Paulo: Hedra, 2006.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 1969.

Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas. *Curso Língua Estrangeira Espanhol*. Guarulhos: Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, 200_. (mimeo).

Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas. *Formação de Formadores dos Projetos de Artes, Línguas, Temáticos e Educação Profissional – ANO 2005*. Guarulhos: Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, 2005. (mimeo).

Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas. *Grupo de Construção Curricular – Subgrupo Artes*. Guarulhos: Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, 200_. (mimeo).

Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas. *Relato – Projeto de Língua e Cultura Italiana*. Guarulhos: Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, 200_. (mimeo).

Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas. *Sistematização – Danças Brasileiras*. Guarulhos: Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, 200_. (mimeo).

Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas. *Sistematização Língua Inglesa*. Guarulhos: Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, 200_. (mimeo).

Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas. *Sistematização Projeto Arte-Educação: Processos Educativos através do Teatro*. Guarulhos: Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, 200_. (mimeo).

O REY, Ted. Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas. *Projeto de Danças Brasileiras*. Guarulhos: Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, 2006. (mimeo).

MAKINO, Luiz Tochiro. Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas. *Projeto de Curso: História da Música*. Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, 2006. (mimeo).

MORAIS, Ana Amélia P. Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas. *Formation de Professeurs à Guarulhos*. Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, 200_. (mimeo).

Outros:

Registros de aula, projetos, imagens.

Participantes da Sistematização

**LISTAGEM GERAL DOS CURSOS DE ARTE EDUCAÇÃO/LÍNGUAS/TEMÁTICOS (DISPONIBILIZADO E ORGANIZADO PELA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - DOE/SM/PMG)**

Curso	Plano	Nº Concluintes/ 2002	Nº Concluintes 1º semestre/ 2003	Nº Concluintes 2º semestre/ 2003	Nº Concluintes 1º Semestre/ 2004	Nº Concluintes 3º Semestre/ 2004	Nº Concluintes 1º Semestre/ 2005 Nº Concluintes 2º Semestre/ 2005
"Artes" de Inventar Histórias	Todas				17	40	15
Alfabetização e Percepção Musical	Todas	192	30	58		23	
Aquisição de Linguagem e Dificuldades de Aprendizagem	Todas					96	219 101
Artes e Saberes do Contador de História	Todas						13 24
Artes Plásticas	Todas	77			33	30	187 37
Camerata de Cordas	Todas				7	14	31 16
Canto Coral Cênico	Todas	122	72	93	99	94	77 68
Comunicação Escrita	Todas						39
Concerto de Corais da Grande São Paulo	Todas	11					
Conhecendo Nossos Bairros	Todas					33	16 64
Construindo a História de Guarulhos	Todas						19
Contador de Histórias para Educação Infantil	Todas	4					
Contos de Animais e Ecologia	Todas			51	14		
Danças Folclóricas	Todas	103	49	29	85	39	91 55

**LISTAGEM GERAL DOS CURSOS DE ARTE EDUCAÇÃO/LÍNGUAS/TEMÁTICOS (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO -
DOEP/SME/PMC)**

Curso	Turma	Nº Concluintes/ 2003	Nº Concluintes/ 1º semestre/ 2003	Nº Concluintes/ semestre/ 2003	Nº Concluintes/ Semestre/ 2004	Nº Concluintes/ Semestre/ 2004	Nº Concluintes/ Semestre/ 2005
Desenvolvimento Humano e Possibilidade de Aprendizagem na Escola	Todas			34			
Distúrbios Globais do Desenvolvimento	Todas						41
Economia Solidária	Todas		21	7	8	18	2
Espaços e Diálogos na Construção da Nossa Escola	Todas						
Espaços Pedagógicos	Todas						
Estudo do Meio	Todas			21		22	
Formação Continuada para Recreacionistas	Todas						
Formação em Educação Infantil	Todas			65			
Formação Musical	Todas	26					
História - Multiplicidade das Memórias	Todas					19	
Introdução aos Fundamentos de Educação Infantil	Todas					209	110 57
Língua Brasileira de Sinais	Todas		124	212	175	165	241 80
Língua Espanhola	Todas		61	82	72	61	170 146
Língua Francesa	Todas			112	55	85	112 55
Língua Inglesa	Todas		136	85	95	93	157 102
Língua Italiana	Todas	110		84	91	163	50 96

LISTAGEM GERAL DOS CURSOS DE ARTE EDUCAÇÃO/LÍNGUAS/TEMÁTICOS (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - DOEP/SME/PMG)

Curso	Turma	Nº Concluintes/ 2003	Nº Concluintes/ 1º semestre/ 2003	Nº Concluintes 2º semestre/ 2003	Nº Concluintes 1º Semestre/ 2004	Nº Concluintes 2º Semestre/ 2004	Nº Concluintes 1º Semestre/ 2005
Lugar de Vida	Todas			32		107	107
Memorial da Família	Todas				16	30	7 9
Música na alfabetização	Todas						43 16
Musicalização Infantil	Todas	35					
Narrando Histórias para Pequenos	Todas	137	33	41	42	30	41
Narrativas Populares	Todas		10	20	8		5
Pedagogia Freinet	Todas						29
Radiografia dos Personagens Infantis	Todas		11	62	36		19
Recreação e Lazer	Todas			49		85	
Teatro como Processo Educativo	Todas	192	31	80	49	138	101 54
Educação Preventiva em DST/Aids e Drogas	Todas						38
TOTAL GERAL DE CONCLUINTE		1009	578	1217	902	1594	1901 1059
TOTAL GERAL DE CONCLUINTE POR ANO			1795		2471		2944

Como ilustração apresentamos trechos da circulação nº 03/2005, no qual são apontadas algumas situações: "No sentido de incrementar, potencializar e aprimorar a Formação Permanente dos Educadores da Rede Municipal apresentamos os Cursos oferecidos pela Secretaria de Educação para o ano de 2003. Reiteramos que a participação nos diferentes 'Espaços e Diálogos' formativos seja resultado da atuação coletiva dos educadores no seu trabalho. Assim, indicamos as datas 03 e 04 de fevereiro como momento em que os educadores deverão participar dos cursos para a realização do Projeto Pedagógico da Escola e para o desenvolvimento dos educandos. É importante dar continuidade aos projetos já iniciados nas escolas e alcançar o respeito da implementação de novos. [...] Os educadores deverão participar dos cursos fora do seu horário de trabalho; É importante que os educadores compareçam para o período de realização de cada curso; Cada educador poderá se inscrever em até doze(12) cursos novos; Os educadores que já estão inscritos em cursos fora da sua comunidade de trabalho não poderão se inscrever em nenhum curso novo. Exatamente a importância de os educadores concluírem os cursos em que já estão inscritos; Para certificação os educadores deverão ter frequência mínima de 75% em cada curso; Ao concluir-se os dois primeiros ciclos (semestrais) o educador poderá o direito a vaga no curso; Em caso de desistência, o educador deverá justificar-se, por escrito, junto ao DOEP - Departamento de Orientação Educacional e Pedagógica; Se após o término do período de inscrição houver vagas remanescentes atribuídas uma segunda chamada para o preenchimento." (---)

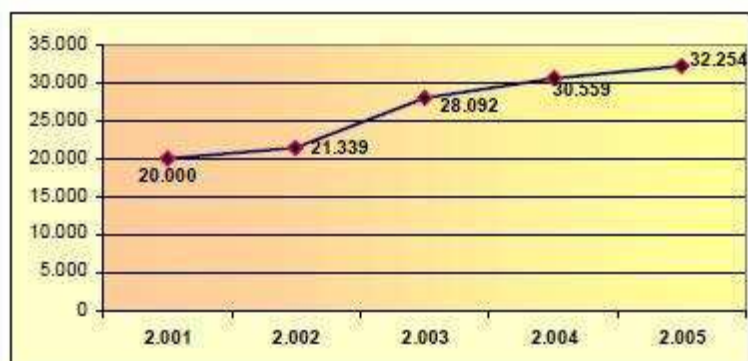
Anexo II

ATENDIMENTO DA REDE – PRÉ-ESCOLA



Atendimento Pré Escola Crianças de 4 a 6 anos

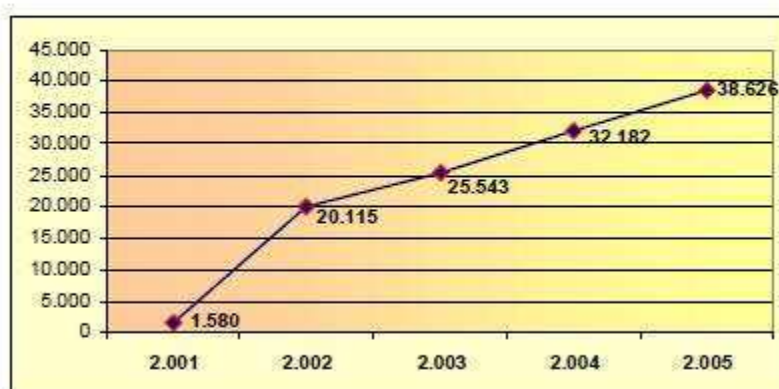
2º Maior Rede de Pré-escola do Estado de SP



ATENDIMENTO DA REDE - FUNDAMENTAL



Atendimento Educação Fundamental Crianças de 6 a 10 anos (1ª a 4ª Série)



CENSO ESCOLAR 2007 -

Ensino - matrículas, docentes e rede escolar 2007



Matrícula - Ensino fundamental - 2007 (1)	212.424	Matrículas
Matrícula - Ensino fundamental - escola pública estadual - 2007 (1)	139.510	Matrículas
Matrícula - Ensino fundamental - escola pública federal - 2007 (1)	0	Matrículas
Matrícula - Ensino fundamental - escola pública municipal - 2007 (1)	50.768	Matrículas
Matrícula - Ensino fundamental - escola privada - 2007 (1)	22.146	Matrículas
Matrícula - Ensino médio - 2007 (1)	49.350	Matrículas
Matrícula - Ensino médio - escola pública estadual - 2007 (1)	45.511	Matrículas
Matrícula - Ensino médio - escola pública federal - 2007 (1)	0	Matrículas
Matrícula - Ensino médio - escola pública municipal - 2007 (1)	0	Matrículas
Matrícula - Ensino médio - escola privada - 2007 (1)	3.839	Matrículas
Matrícula - Ensino pré-escolar - 2007 (1)	32.402	Matrículas
Matrícula - Ensino pré-escolar - escola pública estadual - 2007 (1)	0	Matrículas
Matrícula - Ensino pré-escolar - escola pública federal - 2007 (1)	0	Matrículas
Matrícula - Ensino pré-escolar - escola pública municipal - 2007 (1)	23.808	Matrículas
Matrícula - Ensino pré-escolar - escola privada - 2007 (1)	8.594	Matrículas
Docentes - Ensino fundamental - 2007 (1)	8.237	Docentes

Docentes - Ensino fundamental - escola pública estadual - 2007 (1)	6.011	Docentes
Docentes - Ensino fundamental - escola pública federal - 2007 (1)	0	Docentes
Docentes - Ensino fundamental - escola pública municipal - 2007 (1)	618	Docentes
Docentes - Ensino fundamental - escola privada - 2007 (1)	1.608	Docentes
Docentes - Ensino médio - 2007 (1)	3.256	Docentes
Docentes - Ensino médio - escola pública estadual - 2007 (1)	2.709	Docentes
Docentes - Ensino médio - escola pública federal - 2007 (1)	0	Docentes
Docentes - Ensino médio - escola pública municipal - 2007 (1)	0	Docentes
Docentes - Ensino médio - escola privada - 2007 (1)	547	Docentes
Docentes - Ensino pré-escolar - 2007 (1)	967	Docentes
Docentes - Ensino pré-escolar - escola pública estadual - 2007 (1)	0	Docentes
Docentes - Ensino pré-escolar - escola pública federal - 2007 (1)	0	Docentes
Docentes - Ensino pré-escolar - escola pública municipal - 2007 (1)	417	Docentes
Docentes - Ensino pré-escolar - escola privada - 2007 (1)	550	Docentes
Escolas - Ensino fundamental - 2007 (1)	391	Escolas
Escolas - Ensino fundamental - escola pública estadual - 2007 (1)	167	Escolas
Escolas - Ensino fundamental - escola pública federal - 2007 (1)	0	Escolas
Escolas - Ensino fundamental - escola pública municipal - 2007 (1)	107	Escolas
Escolas - Ensino fundamental - escola privada - 2007 (1)	117	Escolas

Escolas - Ensino médio - 2007(1)	136	Escolas
Escolas - Ensino médio - escola pública estadual - 2007 (1)	95	Escolas
Escolas - Ensino médio - escola pública federal - 2007 (1)	0	Escolas
Escolas - Ensino médio - escola pública municipal - 2007 (1)	0	Escolas
Escolas - Ensino médio - escola privada - 2007 (1)	41	Escolas
Escolas - Ensino pré-escolar - 2007 (1)	260	Escolas
Escolas - Ensino pré-escolar - escola pública estadual - 2007 (1)	0	Escolas
Escolas - Ensino pré-escolar - escola pública federal - 2007 (1)	0	Escolas
Escolas - Ensino pré-escolar - escola pública municipal - 2007 (1)	87	Escolas
Escolas - Ensino pré-escolar - escola privada - 2007 (1)	173	Escolas
Matrícula - Ensino superior - 2005 (2)	30.468	Matrículas
Matrícula - Ensino superior - escola pública estadual - 2005 (2)	0	Matrículas
Matrícula - Ensino superior - escola pública federal - 2005 (2)	0	Matrículas
Matrícula - Ensino superior - escola pública municipal - 2005 (2)	0	Matrículas
Matrícula - Ensino superior - escola privada - 2005 (2)	30.468	Matrículas
Docentes - Ensino superior - 2005 (2)	1.420	Docentes
Docentes - Ensino superior - escola pública estadual - 2005 (2)	0	Docentes
Docentes - Ensino superior - escola pública federal - 2005 (2)	0	Docentes
Docentes - Ensino superior - escola pública municipal - 2005 (2)	0	Docentes

Docentes - Ensino superior - escola privada - 2005 (2)	1.420	Docentes
Escolas - Ensino superior - 2005 (2)	8	Escolas
Escolas - Ensino superior - escola pública estadual - 2005 (2)	0	Escolas
Escolas - Ensino superior - escola pública federal - 2005 (2)	0	Escolas
Escolas - Ensino superior - escola pública municipal - 2005 (2)	0	Escolas
Escolas - Ensino superior - escola privada - 2005 (2)	8	Escolas

Fontes: (1)Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP , Censo Educacional 2007; (2)Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo da Educação Superior 2005; Malha municipal digital do Brasil: situação em 2005. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. NOTA: Atribui-se zeros aos valores dos municípios onde não há ocorrência da variável

Anexo III

Aos
Educadores da Rede Municipal de
Educação de Guarulhos

Sumário

I - Calendário Escolar 2005

II - Kits de Material Escolar: orientações básicas

1. Kit de Material Escolar Individual do Educando

2. Kit de Material Escolar Coletivo

III - Devolutiva da Avaliação do Projeto Político-pedagógico

IV - Planejamento das Escolas - 2005

I - Calendário Escolar 2005

Janeiro

28/01/05 Encontro de Gestores

Fevereiro - Conhecendo o educando e a família.

02/02 Encontro de Profissionais da Rede, no horário de aula (no Centro Municipal de Educação Adamastor)

7h30 às 10h (professores do período da manhã)

10h30 às 13h (professores do período intermediário)

15h às 17h30 (professores do período da tarde)

19h às 21h30 (professores do período da noite)

03, 04 e 10 Planejamento da Equipe Escolar, sendo dia 10/02 com as ADIs

11/02 Reunião de Pais e Educadores

14/02 Início do Ano Letivo

Março - Conhecendo nosso bairro.

23/03 Encontro com Educadores das Entidades Conveniadas

28/03 a 02/04 Reuniões Pedagógicas

Abril - Contando histórias.

05 a 09 III Semana de Contar Histórias

15 Conselhos de Ciclos

18, 19 e 20 Reunião de pais e educadores

25 a 30 Reuniões Pedagógicas

Maio - Desenvolvendo o gosto pelo livro e a leitura.

06/05 Encontro com Educadores das Entidades Conveniadas

17 a 21 III Semana do Livro

19, 20/05 Formação das ADIs

30/05 a 04/06 Reuniões Pedagógicas

Junho - Preparando as festas juninas com a comunidade.

25 Festa Junina da Secretaria de Educação

27 Conselho de Ciclos

28 a 30 Reunião de pais e educadores

Julho - Vamos preservar a natureza!

01 a 08 Reuniões Pedagógicas

11 a 22 Recesso

25 e 26 Replanejamento, sendo dia 26 com as ADIs

Agosto - A escola e a comunidade na cidade.

(a definir) Campanha Mundial da Amamentação

17 a 21 Semana de Educação

Setembro - Conhecendo a História do Brasil.

01 a 07 Semana da Pátria

16 Encontro com Educadores das Entidades Conveniadas

19 a 21 IV Mostra Quem é EJA que apareça

23 Conselho de Ciclos

28 a 30 Reuniões de pais e educadores

26/09 a 01/10 Reuniões Pedagógicas

Outubro - Conhecendo a realidade da infância em Guarulhos.

17 Comemoração dia do Professor

18 a 22 Semana da Arte, Ciência e Tecnologia

24 a 29 Reuniões Pedagógicas

Novembro - Conhecendo as diferentes culturas, vivendo a igualdade..

03 e 04/11 Formação das ADIs

11/11 Encontro com Educadores das Entidades Conveniadas

22 a 25 Semana da Consciência Negra

26/11 Festa das Nações

OBS.: Calendário Escolar/2005 detalhado - Anexo I

II - KITS DE MATERIAL ESCOLAR: ORIENTAÇÕES BÁSICAS

1. Kit de Material Escolar Individual do Educando

Comunicamos aos senhores gestores das escolas que o Departamento de Alimentação Escolar – Suprimentos e Administração, da Secretaria Municipal de Educação enviará, para cada escola, o Kit de Material Escolar Individual dos Educandos e o Kit Coletivo no início do ano letivo. A distribuição aos educandos do Kit individual ficará sob a responsabilidade do professor de cada classe. A gestão do kit coletivo, no ano de 2005, será realizada de acordo com as necessidades do processo ensino-aprendizagem dos educandos. Enfatizamos que cada educador, conhecendo a realidade de sua turma, deverá orientar o uso adequado desse material, tanto na escola quanto nos demais espaços de aprendizagem. Lembramos que cada educando deverá ser incentivado a compartilhar a responsabilidade do seu bom uso e conservação.

- O Kit de Material individual para os educandos da Educação Infantil é composto de:

Descrição	Unidade	Quantidade
1. Apontador com Depósito	Peça	1
2. Borracha Branca	Peça	1
3. Caderno de Desenho	Peça	1
4. Caderno Brochura Pequeno	Peça	1
5. Lápis de Cor Longo c/ 12 cores	Caixa	1
6. Lápis preto nº 2	Caixa	2
7. Papel sulfite com 100 folhas	Pacote	1
8. Sabonete Infantil	Pedraço	1
9. Toalha de mão	Peça	1

- O Kit do Material Individual para os educandos da Educação Fundamental e Educação de Jovens e Adultos é composto de:

Descrição	Unidade	Quantidade
1. Apontador com Depósito	Peça	1
2. Borracha Branca	Peça	1
3. Caderno de Desenho	Peça	1
4. Caderno Brochura Pequeno	Peça	3
5. Lápis de Cor Longo c/ 12 cores	Caixa	1
6. Lápis preto nº 2	Caixa	3
7. Papel sulfite com 100 folhas	Pacote	1
8. Sabonete Infantil	Pedraço	1
9. Régua 30cm	Peça	1
10. Caneta esferográfica Azul	Peça	1

- O Kit do Material Individual para os educandos da Educação Inclusiva é composto de:

Descrição	Unidade	Quantidade
1. Borracha Branca	Peça	1
2. Caderno de Desenho	Peça	1
3. Lápis de Cor Longo c/ 12 cores	Caixa	1
4. Lápis preto nº 2	Caixa	2
5. Papel sulfite com 100 folhas	Pacote	1

2. Kit de Material Escolar Coletivo

Assim, como no ano anterior, em 2005 também enviaremos para todas as escolas o Kit de Material Escolar Coletivo destinado, naturalmente, ao uso coletivo de cada classe.

- O Kit do Material Coletivo para as classes da Educação Infantil é composto de:

Descrição	Unidade	Quantidade
1. Cola Branca 90g	Peça	5
2. Giz de Cera Curto c/ 12 cores	Caixa	5
3. Massa de Modelar c/12 cores	Caixa	5
4. Papel Camurça	Folhas	5
5. Papel Cartolina	Folhas	5
6. Papel Celofane	Folhas	5
7. Papel Crepom	Folhas	5
8. Papel de Seda	Folhas	10
9. Papel Dobradura	Folhas	10
10. Papel Laminado	Folhas	5
11. Papel Pardo	Folhas	5
12. Tinta para pintura a Dedo c/ 6 cores	Caixa	5
13. Tesoura sem ponta	Peça	3

- O Kit do Material Coletivo para as classes Educação Fundamental e Educação de Jovens e Adultos é composto de:

Descrição	Unidade	Quantidade
1. Cola Branca 90g	Peça	5
2. Giz de Cera Curto c/ 12 cores	Caixa	5
3. Papel Camurça	Folhas	5
4. Papel Cartolina	Folhas	5
5. Papel Celofane	Folhas	5
6. Papel Crepom	Folhas	5

Continua

Descrição	Unidade	Quantidade
7. Papel de Seda	Folhas	10
8. Papel Dobradura	Folhas	10
9. Papel Laminado	Folhas	5
10. Papel Pardo	Folhas	5
11. Tinta para pintura a Dedo c/ 6 cores	Caixa	5

- O Kit do Material Coletivo para as classes da Educação Inclusiva é composto de :

Descrição	Unidade	Quantidade
1. Cola Branca 90g	Peça	5
2. Giz de Cera Curto c/ 12 cores	Caixa	3
3. Massa de Modelar c/ 12 cores	Caixa	3
4. Papel Camurça	Folhas	5
5. Papel Cartolina	Folhas	5
6. Papel Celofane	Folhas	5
7. Papel Crepom	Folhas	5
8. Papel de Seda	Folhas	10
9. Papel Dobradura	Folhas	10
10. Papel Laminado	Folhas	5
11. Papel Pardo	Folhas	5
12. Tinta para pintura a Dedo c/ 6 cores	Caixa	5
13. Tesoura sem ponta	Peça	3
14. Palito de Sorvete c/ 100 unidades	Pacote	3
15. Pincel Fino nº 08	Peça	12
16. Prendedor de Roupas c/12 unidades	Pacote	5
17. Gliter c/ 12 cores	Caixa	3
18. Verniz Cristal c/ 12 unidades	Caixa	2

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE !!

Reiteramos que, em razão das muitas dificuldades enfrentadas pelas famílias de nossos educandos e para que todas as crianças, jovens e adultos tenham garantidas as condições de permanência na escola e de realização das múltiplas atividades pedagógicas, nenhuma lista de material escolar ou de livros deverá ser enviada aos pais, mães ou responsáveis.

Reiteramos, também, que os pais ou responsáveis que manifestarem o desejo de colaborarem na ampliação do kit de material coletivo, poderão ter a liberdade de realizar tal desejo, como um ato de colaboração individual. Por exemplo: 03 (três) lápis, por semestre, para a criança em processo de alfabetização pode ser insuficiente, e os pais que quiserem ou puderem podem doar.

Toda colaboração deverá estar acompanhada de um registro organizado pela escola e assinado pelo responsável.

III – DEVOLUTIVA DA AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Retomando a devolutiva a respeito da avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, enviada a todas as escolas no mês dezembro (Circulação Nº 30/2004, de 13/12/2004),

"Introdução

Nosso primeiro movimento vai no sentido de agradecer a ampla e qualificada participação dos educadores da Rede Municipal de Educação de Guarulhos no processo de avaliação do Projeto Político-Pedagógico. Realmente nos sensibilizou a maneira como muitos educadores responderam à avaliação:

- Visão abrangente, de conjunto: os olhares não se restringiram a um aspecto ou detalhe da prática, deixando de lado os demais aspectos (Totalidade);
- Visão crítica: penetraram na essência dos processos, captando os conflitos e contradições (Críticidade);
- Visão de processo: perceberam como os processos vêm acontecendo no decorrer do tempo; não se restringiram a uma leitura dicotômica (tudo ou nada; agora ou nunca) (Historicidade);
- Visão esperançosa: apesar das dificuldades, não desistiram, deram muitas sugestões, mantiveram o entusiasmo, acreditando que uma outra escola/mundo é possível (Princípio Esperança);
- Visão compromissada: envolveram-se, numa atitude de co-responsabilidade (Ética).

Neste momento, estamos dando apenas um primeiro retorno em relação à avaliação do Projeto Político-Pedagógico, como uma atitude de compromisso e respeito para com todos os educadores da

Rede. Uma devolutiva mais sistemática será feita por ocasião da reunião geral, em fevereiro de 2005.

Sabemos que, quando tratamos de avaliação, nos movemos num campo delicado, não só pela complexidade de tal prática, mas sobretudo pela distorção histórica a que a avaliação esteve ligada: ao invés de estar a serviço da vida, foi utilizada como estratégia de classificação e exclusão. Na verdade, o fator decisivo da avaliação — sem menosprezar os demais — é a sua intencionalidade. Assim, a grande questão que se apresenta sempre diante das práticas avaliativas é: a serviço de que e de quem se colocam? Enfim, avaliar para quê? Em nosso caso, o que visamos é obter subsídios mais definidos para orientar as políticas públicas de Educação no Município. Estamos concebendo a avaliação da Rede como mais uma oportunidade para a tomada de consciência de nossa realidade, a fim de consolidar avanços e superar dificuldades, suprir necessidades radicais. Nem sempre valorizamos os avanços; no entanto, localizar os aspectos positivos é importante por indicar os caminhos, historicamente possíveis, de construção da identidade de nossa Rede com novas práticas educativas, fortalecendo o valor do grupo. A atitude de avaliação não é absolutamente estranha à nossa Rede: está presente desde as avaliações no cotidiano da sala de aula até as avaliações que fazemos de cada encontro, de cada reunião, de cada atividade. Neste momento, estamos avaliando o conjunto do Projeto Político-Pedagógico.

A — Manifestações da Rede — aproximações iniciais

A partir de uma análise inicial das respostas apresentadas, trazemos alguns elementos que se destacaram.

1) Aspectos positivos

- Participação e valorização dos espaços formativos, bem como sua potencialização no/para o trabalho cotidiano da escola (Hora-Atividade, Reunião Pedagógica, Semana de Educação, Cursos, Projetos de Arte-Educação, Línguas e Temáticos)
- Ampliação e fortalecimento da equipe de gestão da escola; presença da coordenação pedagógica e do assistente de direção na escola
- Formação de coletivos: interação entre os gestores, entre os educadores e gestores (principalmente educadores e coordenadores), tendo como base a hora-atividade
- Redimensionamento da hora-atividade como espaço formativo "de verdade"
- Participação da comunidade na escola (não só em festas, mas também no desenvolvimento das atividades educativas, nas Semanas, no Conselho de Escola e na APM)
- Projetos de Arte-Educação, Línguas e Temáticos desenvolvidos nas escolas
- Projetos desenvolvidos por iniciativa das escolas

- Interiorização da importância do respeito às diferenças como elemento de crescimento, rompendo com o trabalho individualista e partindo para a formação da equipe
- Crescimento pessoal e profissional dos educadores: visão ampliada, além da sala de aula, favorecendo o crescimento do grupo
- Elaboração dos Cadernos da EJA; mostra "Quem é EJA que apareça!"
- Presença do Programa Oportunidade ao Jovem (POJ) na escola
- Alimentação e uniforme escolares
- Crescimento nos educadores do sentido de pertencer à Rede
- Formação da identidade da Rede: nossa Rede está começando a ter "uma cara"

2) Aspectos que precisam ser melhorados

- Continuidade do investimento na integração da equipe escolar (gestores, professores e funcionários)
- Entrosamento entre gestores das escolas (coordenação-direção, assistente-direção)
- Aproximação entre escola e comunidade
- Aproximação entre escola e pais
- Trabalho pedagógico na hora-atividade
- Participação maior dos gestores das escolas e professores nos espaços formativos
- Maior entendimento do que é o Projeto Político-Pedagógico para a escola, em consonância com sua realidade e da comunidade
- Reorganização dos tempos e espaços escolares
- Maior compreensão do que é educação inclusiva
- Entendimento dos projetos de Arte-Educação, Línguas e Temáticos como parte integrante do currículo
- Aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem
- Atribuições de papéis dos jovens do POJ
- Integração entre os períodos e as modalidades (Educação Infantil, Educação Fundamental e EJA)
- Calendário da Rede
- Relações entre o cuidar e o educar

3) Problemas a serem enfrentados

- Material escolar e de consumo
- Falta de vagas para todos nos cursos
- Inscrições em cima da hora para os cursos
- Insegurança diante do novo
- Dificuldade de relacionamento entre coordenação e direção
- Plano de carreira

- Remoção dos educadores (desestruturação do trabalho na escola)
- Comunicação entre Escola-Departamento, Escola-Escola, Escola-Pais

Reiteramos que esta devolutiva do processo avaliativo do PPP da Rede é apenas um primeiro retorno, não tendo a pretensão de ser exaustivo nem conclusivo. Problemas específicos serão tratados, diretamente, com as escolas envolvidas.

B — O Projeto Político-Pedagógico da Rede

No conjunto das atividades na Rede Municipal de Educação de Guarulhos, temos sempre como base o Projeto Político-Pedagógico. Mas onde está ele? Alguém já o viu? Existe um super documento que o contém? Nas avaliações sentimos o desejo de alguns educadores por esta materialidade. A tradição formalista, burocrática e cartorial da educação satisfaz-se com documentos; nesta medida o projeto seria o texto escrito (de preferência de maneira bem sofisticada). Contrapondo-se diametralmente a esta visão, alguns afirmam que o projeto "é tudo". É preciso superar estas posições distorcidas. O Projeto Político-Pedagógico, como documento de identidade, tem sim seus elementos sistematizados, mas estes não estão desvinculados da vida concreta da Rede. Não nos interessam textos desvinculados da prática, assim como práticas quaisquer. Rigorosamente falando, buscamos a práxis coletiva, qual seja, a prática impregnada por uma intencionalidade compartilhada. Assim sendo, podemos dizer que o Projeto está nas práticas conscientes e críticas da Rede, sejam elas simbólicas, políticas/institucionais e/ou materiais: diretrizes, projetos de Arte-Educação, Línguas e Temáticos, textos publicados em revistas da Secretaria, no site da SME, subsídios utilizados nos espaços de formação, material didático produzido para os educandos e educadores, documentos, projetos das escolas, circulares, editais de concursos, reuniões pedagógicas, acompanhamento integrado das escolas, semana da educação, o cotidiano das salas de aula, a hora-atividade, o cuidado com a alimentação escolar, o Conselho de Escola, a APM, a PROREDE, a preocupação com a ampliação de vagas, o projeto arquitetônico das escolas, a remuneração dos trabalhadores, os equipamentos escolares, etc. Desde os macroposicionamentos até os pequenos detalhes, há uma intencionalidade subjacente. A visibilidade do Projeto deve ser dada pela realidade como um todo e não, simplesmente, por um aspecto dessa realidade, que é o texto escrito.

Como dizia Paulo Freire, a boniteza do Projeto não tem de estar tanto no produto, mas sobretudo no processo. O Projeto deve expressar de maneira simples (o que não significa dizer simplista) as opções, os compromissos, a visão de mundo e as tarefas assumidas pelo grupo. De pouco adianta um Projeto com palavras "alusivas", chavões, citações e mais citações, quando a comunidade sequer se lembra de sua existência. Entendemos que o que precisamos, hoje, não é tanto uma nova relação de idéias sobre a realidade, mas sim uma nova relação com as idéias e com a realidade. O importante é tomar

algumas idéias, diretrizes, e acreditar, ir fundo, levar a sério, procurar concretizar, tentar efetivamente colocar em prática (e não ficar pulando de "galho em galho" nos modismos pedagógicos). As idéias, quando assumidas por um coletivo organizado, tornam-se "força material".

No processo de busca de alternativas educacionais, não temos como "copiar" modelos; podemos —e devemos— estudar, conhecer outras experiências, mas temos de criar o nosso caminho, como Escola e como Rede. Dadas as dimensões e complexidade do desafio, fica claro que não será por qualquer ação que avançaremos. Daí a necessidade do Projeto.

A construção do Projeto Político-Pedagógico é coletiva e pessoal, social e individual, objetiva e subjetiva ao mesmo tempo.

Uma outra dúvida que apareceu na avaliação foi quanto a relação entre o projeto da Escola e o da Rede. Desde o começo de nossa gestão, procuramos deixar claro que se trata de resgatar a qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas, fortalecendo a equipe escolar no seu coletivo e na relação com os pais e comunidade escolar. Cada escola, de uma forma mais ou menos sistematizada, tem o seu Projeto Político-Pedagógico e continuará a ter. Neste momento, estamos analisando o Projeto da Rede Municipal. Naturalmente, entre eles há um movimento de mão dupla: a construção do Projeto da Rede, sustentado nas diretrizes da SME, embasa, referencia, revitaliza o projeto da escola. Ao mesmo tempo, o 'PPP' da Rede se alimenta e se concretiza nos 'PPP' das escolas.

Retomando alguns elementos

A seguir, retomamos os elementos básicos do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Guarulhos.

Objetivos Gerais:

- Construção de uma sociedade justa e igualitária.
- Melhorar e ampliar as condições de vida da população em nossa cidade.
- Desenvolvimento pleno dos educandos e avanço dos seus direitos sócio-político-culturais.
- Boa Escola para Nossa Cidade.

Diretrizes:

- 1) Democratização do Acesso e Permanência em todos os etapas-modalidades de Ensino

Princípios:

- Educando como Sujeito de Direitos
- Cuidado
- Inclusão
- Diversidade como um valor (e não como um problema) na sala de aula; multiculturalismo
- Valorização da Educação Infantil, Educação Fundamental e Educação de Jovens e Adultos
- Ciclos de Formação/Tempos da Vida
- Avaliação emancipatória, partindo do pressuposto que todo ser humano é capaz de aprender; se não está sendo, tem de ser ajudado e não excluído

Ações Desenvolvidas:

- Ampliação das vagas: construção de novas escolas, ampliação de salas e reforma das escolas
- Alimentação escolar, uniforme, mochila, material escolar, transporte
- Criação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA)
- Organização das escolas em Ciclos
- Atendimento das crianças com necessidades educativas especiais
- Capacitação de professores para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva
- Inclusão de alunos com deficiência em salas regulares e descentralização das classes especiais
- Construção de redes de apoio ao processo inclusivo (integração de serviços, instituições e recursos comunitários); salas de apoio pedagógico; salas de recursos; classes especiais com caráter transitório da permanência do aluno
- Mês da Consciência Negra
- Programa Educuarança
- Rede conveniada de Educação Infantil
- Ronda escolar

2) Qualidade de Ensino

Princípios:

- Desenvolvimento humano integral dos sujeitos (diversas dimensões do ser humano em seu processo de formação)
- Ciclos de Formação/Tempos da Vida: redimensionamento dos tempos e espaços da escola (e da Rede)
- A formação é condição essencial para o desenvolvimento pleno do Projeto Político-Pedagógico do Município de Guarulhos
- A formação do educador e do educando deve contemplar a ação educativa em sentido amplo, integrando ao trabalho as diferentes e variadas manifestações culturais como instrumento de democratização e socialização dos bens culturais, patrimônio de toda a coletividade. Ampliação do conceito de currículo.
- Registro e sistematização do trabalho
- Avaliação como exercício crítico de reflexão sobre a prática, visando o avanço da sua qualificação
- Cidade Educadora

Ações Desenvolvidas:

- Projetos de Arte-Educação, Línguas e Temáticos (teatro, alfabetização musical, canto coral-cênico, danças folclóricas brasileiras, artes plásticas, violino nas escolas, camerata, banda EJA e banda da comunidade, histórias para pequenos, italiano, inglês, espanhol, francês, Língua Brasileira de Sinais-Libras, estudo do meio e coleta seletiva de lixo)

- Reuniões Pedagógicas coordenadas pelos Núcleos de Educação Infantil, Fundamental, Jovens e Adultos, Inclusiva e Supervisão
- Formação dos professores-coordenadores pedagógicos
- Encontro de formação dos gestores
- Cursos, palestras, oficinas
- Semana de Educação; Semana do Livro; Semana do Conto; Festa das Nações
- Hora-Atividade na escola
- Biblioteca do Educador
- Grupo de estudo nos Núcleos; Internúcleos
- Projeto arquitetônico das escolas (baseado numa concepção pedagógica que se pauta no respeito às condições e demandas da infância)
- Ampliação do número de horas de permanência da criança na escola (de 3 para 4 horas)
- Implantação da carga horária de 25 horas de trabalho semanal para todos os professores da Rede Municipal de Guarulhos
- Livros e brinquedos pedagógicos
- Produção de material didático para educandos e educadores da EJA
- Oficinas de Qualificação Profissional da EJA (Corte e Costura, Artesanato, Informática, Economia Solidária, Artes Plásticas, Teatro, Música Instrumental)
- Ampliação das equipes escolares
- Informatização administrativa das escolas (computadores, internet)
- Manutenção das escolas
- Programa de repasse de recursos para as escolas: PROREDE
- Criação do Centro Educacional dos Pimentas, para promover qualificação profissional a jovens e adultos
- Criação do Centro de Incentivo à Leitura
- Revitalização do CAIC
- Criação do Centro Educacional Adamastor, como centro de formação dos profissionais da educação
- Assessorias e Consultorias para a Secretaria Municipal de Educação, possibilitando outros olhares, o estranhamento, bem como disponibilizando subsídios para avanço do processo educacional

3) Valorização dos Profissionais da Educação

Princípios:

- Valorização do trabalho humano
- Reconhecimento e valorização das diferentes trajetórias e identidades dos educadores
- Visão positiva da escola e de seus profissionais (ênfase na positividade); valorização das práticas dos educadores
- Educadores como sujeitos das práticas educativas, autores e atores do processo
- Formação permanente

Ações Desenvolvidas:

- Proposta de Plano de Carreira

- Concursos públicos para preenchimento de cargos
- Ampliação da jornada de trabalho
- Implantação da Hora-Atividade
- Ampliação das equipes escolares
- Reconhecimento e valorização das práticas dos educadores nos espaços de formação
- Exposição de trabalhos dos professores (ex.: *Conversando Sobre, Quem é EJA que apareça!*, Festa das Nações)
- Vários espaços de formação para os educadores
- Convênio com a Unesp para formação de professores (Pedagogia Cidadã)

4) Democratização da Gestão

Princípios:

- Participação (como direito e não como concessão)
- Diálogo
- Transparência
- Responsabilidade com a coisa pública
- Escola como espaço democrático

Ações Desenvolvidas:

- Trabalho coletivo na escola: Hora-Atividade
- Constituição da equipe de gestão escolar
- Acompanhamento Integrado do Trabalho Pedagógico das Escolas
- Liberdade na organização pedagógica das escolas (não há imposição de uma proposta curricular)
- Reunião de Gestores
- Construção coletiva da proposta curricular do EJA
- Conselho de Escola
- Abertura da escola para a comunidade

Reafirmamos que o nosso Projeto Político-Pedagógico necessita ser permanentemente lapidado com paixão, afeto e alegria. Só assim poderemos contribuir para a melhoria da qualidade de vida de nossa população.

C — Primeiras Repercussões

Certamente, a avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Rede terá repercussões no conjunto de nossas atividades. No entanto, de imediato, podemos indicar alguns encaminhamentos já assumidos:

- Elaboração do Calendário anual
- Continuidade dos projetos de Arte-Educação, Línguas e Temáticos
- Ampliação do número de vagas nos cursos de formação para professores
- Inscrição informatizada nos cursos
- Formação Permanente – Espaços e Diálogos:
 - Formação específica para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem: Alfabetização
 - Aprofundamento da formação dos coordenadores pedagógicos
 - Revitalização da formação dos gestores

- Retomada da reflexão sobre Ciclos de Formação/Tempos da Vida

- Estudo da Infância

- Investimento maior na integração entre gestores, equipe escolar, pais e comunidade
- Potencialização do POJ na escola
- Melhoria da comunicação entre a Secretaria de Educação e as Escolas
- Espaço de Diálogo com pais na Semana de Educação
- Discussão e aprimoramento da Ficha Descritiva de Avaliação
- Fortalecimento da política de Educação de Jovens e Adultos
- Plano de Carreira

Mais uma vez agradecemos a receptividade, o empenho, o compromisso e a criatividade de todos na construção do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Guarulhos. Boas e merecidas férias, e até nosso reencontro no início do próximo ano, 2005!"

IV - Planejamento das Escolas – 2005

Caros Educadores da Rede Municipal de Educação,

Após quatro anos de um trabalho coletivo, objetivando uma educação de qualidade social para nossas crianças, jovens e adultos, entramos no ano de 2005 com a certeza de que o esforço, a dedicação e o compromisso de todos os profissionais que compõem a Rede Municipal de Educação de Guarulhos têm muito contribuído para o avanço de nossa proposta político-educacional. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação agradece e conta, cada vez mais, com a participação de todos na continuidade do trabalho educacional de nossa segunda gestão (2005-2008).

Desejamos a todos um retorno enriquecedor, produtivo e prazeroso e ressaltamos que o foco central da nossa Proposta Político-Pedagógica é o Educando em seus Tempos de Vida/Ciclos de Formação e um de seus agentes de transformação, o Educador. Dessa maneira, ressaltamos a importância das relações entre todos os profissionais que atuam na escola entre si e com a comunidade em que a escola está situada.

Considerando o processo de avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Rede realizado no final de 2004, propomos as seguintes sugestões para o planejamento de 2005, que se realizará com a Equipe Escolar nos dias 03 e 04 de fevereiro.

Proposta para Reunião de Planejamento 2005

1. Acolhimento

- Confraternização
- Quem somos nós?

2. Conhecendo Nossa Escola: percurso e contexto

- Quem são nossos educandos?
- Quem é a nossa comunidade?
- Retomada do Texto (circular nº 30/2004)
- Quais os principais avanços e desafios de 2004?
- Quais as perspectivas para 2005?

3. Currículo e Avaliação da Aprendizagem

- Objetivos da educação e da escola
- Processo ensino-aprendizagem
- Tempos da vida e reorganização dos tempos e espaços
- Projetos da Escola
- Projetos Arte-Educação
- Avaliação e registro
- Educação inclusiva – diversidade

4. Formação dos Educadores

- Hora-Atividade
- Reuniões pedagógicas
- Inscrição, participação e socialização dos Espaços Formativos (cursos, projetos arte-educação, temáticos)
- Gestão e Participação
- Papéis, funções e responsabilidades
- Integração da Equipe de gestores da escola
- Integração da Equipe escolar
- Relação com a comunidade e participação dos pais (APM, Conselho de escola, Conselho de ciclo, PROREDE)

5. Calendário

- Organização da escola e integração com a Rede

6. Encaminhamentos

- Reunião de pais
- Acolhimento dos educandos
- Preparação da escola: salas, refeitório, biblioteca, sala de professor, cantinhos temáticos, oficinas, cozinha

Guarulhos, 26 de janeiro de 2005.

Eneide Maria Moreira de Lima
Secretária de Educação

Texto para Leitura e Reflexão

Planejamento das Escolas para 2005

Autoria do Texto: Prof. Dr. Celso dos S. Vasconcellos (Doutor em Didática pela USP, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, pedagogo e filósofo; responsável pelo Libertad – Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica; é consultor da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos – Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas. Site: www.celsovasconcellos.com.br)

Início de ano. São tantas as expectativas... Também são tantas as possibilidades de trabalho. No entanto, estas possibilidades dadas a princípio correm o risco de se perderem, de se transformarem em "mais do mesmo", como decorrência dos condicionamentos a que estamos submetidos.

A realidade em que atuamos é muito complexa. Todavia, este reconhecimento não deve ser motivo de desânimo (lamentavelmente, já ouvimos colegas dizendo que preferem ser alienados felizes do que conscientes angustiados...). Muito pelo contrário: tal compreensão deve servir para valorizar nossa atividade de professores, e o domínio desta complexidade deve ser colocado como desafio a ser vencido, ainda que progressivamente. Alias, a visão de processo é fundamental em nossa vida, para não desistirmos, para valorizarmos os passos pequenos, porém concretos, que estamos sendo capazes de dar na nova direção. Paulo Freire nos dizia "Ninguém chega lá partindo de lá"; quando alguém ponderava que isto era óbvio, ele retrucava: "O óbvio, muitas vezes, tem de ser dito: ninguém chega lá partindo de lá". É processo, é caminhada. Pessoal e coletivamente, devemos buscar o passo concreto que podemos dar, o histórico-viável. Isto é decisivo para manter vivo o *princípio esperança* (cf. Ernst Bloch). Talvez esta seja uma das lições mais importantes que podemos passar para nossos educandos: a vida pode ser diferente do que é, *um outro mundo é possível*, uma vez que é o homem quem faz a história (*embora não sob as condições que escolheu* – cf. Marx). A história está sendo assim, mas pode vir a ser diferente. Ver a história como possibilidade e não como fatalidade (cf. Freire, 1996). Só que este vir a ser na direção da emancipação não vai se dar automaticamente; pelo contrário, se deixarmos a "coisa rolar", a tendência é a reprodução do mesmo, do que está dado, em função das estruturas objetivas e subjetivas que estão em funcionamento. Alguns educadores rejeitam o planejamento em nome da liberdade, da criatividade; acham que podem improvisar. Ocorre que improvisar não é tão fácil como pode parecer inicialmente justamente porque nossa ação vai se dar não num campo novo, mas num espaço já configurado. São muitas as pressões, mais ou menos explícitas: a expectativa dos pais, dos colegas do estágio seguinte, dos colegas do mesmo estágio, da coordenação, da direção, da secretaria de educação, do material didático utilizado, dos próprios alunos, de outras escolas, dos exames postos na

sociedade, etc. É claro que coisas boas podem acontecer sem planejamento; mas a probabilidade de que isto ocorra é muito pequena, sobretudo quando pensamos não em termos individuais, mas coletivos e numa instância tão desafiadora como a educação escolar.

Nem sempre temos clareza das repercussões de nossa ação sobre os alunos, tanto nos aspectos positivos quanto negativos. O planejamento é um esforço de apropriação do próprio trabalho, de superar a alienação no trabalho. Muitas vezes, agimos como que "programados", como se tivéssemos um "chip" implantado na cabeça; fazemos coisas das quais não nos damos conta suficientemente. Um exemplo disto é uma certa obstinação com determinados conteúdos: num segundo estágio do Ensino Fundamental, o professor insiste em ensinar (e cobrar formalmente nas avaliações) o que é "vogal, semi-vogal, dígrafo, encontro consonantal, encontro vocálico"; o aluno não sabe ler e escrever, mas o que é dígrafo é com ele mesmo... Não queremos dizer que o professor não deva passar estas informações aos alunos, mas ter clareza do que é essencial: de que adianta o domínio dos conceitos gramaticais se o fundamental não está sendo trabalhado: o falar, pensar, ler, escrever com gosto e competência. Ocorre que estes conteúdos fazem parte do currículo há mais de 2.500 anos... (é isto mesmo: Gramática era um dos componentes da formação do homem grego da Antiguidade clássica, e uma das disciplinas do *Trivium*, que junto com o *Quadrivium*, configurava os currículos medievais).

Não somos "tarefeiros", mas intelectuais; profissionais da educação. Precisamos nos apropriar de nossa atividade.

Neste amplo contexto é que colocamos o planejamento, qual seja, não como uma formalidade, "mais um papel a ser preenchido que não vai servir para nada", mas como instrumento de luta, uma mediação para o pleno desenvolvimento e aprendizagem de todos, nos seus tempos de vida, enfim, o planejamento como caminho de produção de sentido e de vida.

Especificidade do Planejamento de Início de Ano na Escola

Se entendermos o Planejamento como um processo, podemos afirmar que estaremos planejando durante todo o ano. Por que, então, o destaque a este momento? Existem algumas peculiaridades:

- **Início de ano:** princípio de processo, onde decisões importantes podem ser tomadas; estabelecer rumos; assumir compromissos; organizar trabalho; ter visão de conjunto. Estamos acostumados a pensar baseados no paradigma cartesiano-newtoniano, de cunho positivista e simplista (determinismo, relação linear de causa e efeito - ex.: se, de um texto de 5 páginas, usamos uma reunião para discutir uma página, "logicamente", para discutir o texto inteiro levaríamos 5 reuniões); sabemos que, muito frequentemente, na vida humana concreta não é assim que as coisas funcionam. Precisamos desenvolver outras formas de

representação mental, inclusive novas metáforas. Neste sentido, podemos lembrar das contribuições da Teoria do Caos: em sistemas turbulentos de alta complexidade (e a educação escolar, embora em outra referência no plano existencial, com certeza é um deles), uma pequena alteração no início do processo pode provocar uma grande mudança na trajetória.

- **Maior Coletivo:** possibilidade de reunir um grupo maior de educadores, fato nem sempre possível nas H.A. no decorrer do ano.
- **Duração:** maior tempo de reunião, em função de não haver atividade com alunos, o que possibilita tanto a abordagem de um leque maior de temas quanto o seu maior aprofundamento.

Preconceitos em relação ao Planejamento

O Planejamento, não poucas vezes, não é muito bem visto por educadores, em função de experiências negativas anteriores ou de alguns (pré)conceitos:

Fator de Resistência	Re-Significação
Formalismo ("O planejamento é só mais uma formalidade, uma burocracia, um papel que temos que entregar")	O planejamento não deve ser entendido como algo para o outro. No paradigma tradicional, o outro prometia e o outro devia fazer. No paradigma emergente (cf. Boaventura S. Santos), eu prometo para eu mesmo cumprir; nosso grupo promete para ele mesmo realizar (além, evidentemente, de cobrar que o outro cumpra aquilo que é da sua responsabilidade e que tem a ver com o coletivo, com a instituição). Tentando ser o mais claro possível: o planejamento do trabalho de sala de aula, antes de mais nada é para o professor e seus alunos, e não para a coordenação ou direção; o planejamento do trabalho da escola, antes de tudo é para a própria escola e não para a secretaria de educação ou para o MEC. Não estamos, evidentemente, negando as férteis e necessárias possibilidades de interação, mas enfatizando que o plano é um caminho de construção de autoria (e, conseqüentemente, de autonomia). Planejamento é instrumento de intervenção, de transformação da realidade

Fator de Resistência	Re-Significação
Ineficácia ("É fora da realidade, vai para o papel e nada acontece")	Considerando as diferentes dimensões metodológicas da construção do Planejamento (Análise da Realidade, Projeção das Finalidades e Elaboração do Plano de Ação), existem diferentes lugares para o sonho: • Realidade: metodologicamente é momento de sermos os mais fiéis possíveis à concretude da situação; portanto, não cabe sonhar • Finalidade: devemos sonhar; sonhos possíveis ou não • Plano de Ação: sonhar apenas o sonho possível (fruto do confronto entre a Finalidade e a Realidade) Portanto, se "foi para o papel" e não aconteceu é porque, grosso modo, o Planejamento foi mal feito (falha na elaboração e/ou no compromisso de realização), salvos os casos de efetiva imprevisibilidade no momento da elaboração
Imprevistos ("Para que planejar se, na prática, existem tantas incertezas, tantos imprevistos?")	Cabe distinguir dois tipos de imprevistos: • Imprevisibilidade: decorrente do intrincado movimento do real, do imponderável jogo das intencionalidades (uma vez que nossa ação foi desencadeada, entra em interação com outras intenções, e pode até mesmo provocar reações impensáveis a priori) • Não-previsão: decorrente da razão indolente (cf. Boaventura S. Santos), da falta de empenho em se tentar apreender os diversos condicionantes da prática. Nesta segunda situação, o grau de "imprevistos", de fato, é consideravelmente ampliado Evidentemente, o Planejamento não pode ser uma "camisa de força", um dogma a ser seguido a todo custo, uma vez que não anula as incertezas, a possibilidade de ocorrência de imprevistos. Todavia, isto não deve servir de alibi para não planejar. Ao contrário, será bem mais fácil enfrentar os imprevistos se tivermos uma estrutura, uma organização: leitura de realidade, finalidade, plano de ação. A partir da nova leitura de realidade (onde o imprevisto foi detectado), faremos alterações no plano de ação, de forma a atingir o objetivo que tínhamos nos proposto (em alguns casos, dependendo do significado do imprevisto, poderá até haver alteração do objetivo, e a elaboração de um novo plano de ação)

Poderíamos indagar: sem um planejamento mais consciente e crítico, a escola funciona? É triste dizer, mas temos de admitir que sim... Este é o problema: o trabalho escolar pode ser mal feito! De alguma forma, acaba acontecendo, pois há uma inércia, há estruturas, lógicas, determinações, materiais, tradições, contratos, rotinas, horários. Resta indagar: será que o que está em pauta é simplesmente funcionar ou conseguir uma prática fundada numa intencionalidade emancipatória?

O sentido do planejamento está em ajudar a sofrer menos (*Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana* - Bertolt Brecht); descobrir e ocupar o espaço de autonomia relativa; realizar mais, resgatar a potência, a alegria; qualificar o trabalho (a educação é importante demais para ser feita na base do improviso ou da mera repetição).

Importância dos Momentos Iniciais no Trabalho Pedagógico

Embora a conquista dos alunos para o trabalho seja uma demanda permanente, os momentos iniciais têm uma relevância maior, em função do estabelecimento do vínculo de aproximação. Estudos sobre o vínculo professor-aluno revelam que o sucesso ou fracasso do docente no relacionamento com a turma pode estar sendo jogado nas primeiras aulas; alguns autores são mais radicais e afirmam que isto se dá nos primeiros momentos da 1ª aula. É claro que se pode retomar depois, mas o docente se preparando adequadamente para estes momentos, é bem melhor.

Ao nos referimos aos primeiros momentos, não estamos falando só do estabelecimento de regras de trabalho. É muito mais que isto. É sobretudo desejo e competência. Nos momentos iniciais, além de terem dimensão da proposta de trabalho trazida (visão geral, sentido, perspectivas, articulações), os alunos devem perceber no professor o que tem de melhor, ou seja, o desejo profundo de que eles cresçam, de que aprendam, de que sejam mais gente, de que se tornem seres humanos cada vez melhores. Daí o empenho dos docentes na preparação inicial. Se é necessário preparar bem todas as aulas, as primeiras, com um cuidado excepcional, para que o aluno sinta este interesse, este cuidado, este amor, mas bem compreendido e não aquele "amor" do tipo "Oi bem, eu te amo; você é tudo para mim. Agora, abra bem o ouvidinho e ouça o que é o 'dígrafo'. Repita comigo: dígrafo é...". O que se acabou de afirmar — o amor —, é negado por aquilo que se faz quando começa a ensinar de um jeito autoritário, mecanicista, que coloca o outro na condição de objeto e não de sujeito.

Um outro viés equivocado é entrar pelo caminho dos preconceitos; existem professores que nos primeiros dias de aula, ao invés de procurarem conhecer cada aluno para ver a melhor forma de interagir, já batem o carimbo de quem "vai" ou não ter sucesso.

Então, o amor pelo aluno, quando autêntico, traduz-se numa prática pedagógica muito competente, coerente com um projeto de emancipação humana. Enfatizamos que isto vale para todo o ano, mas em especial para o início. É fundamental que já nas primeiras aulas os alunos sintam no professor este desejo profundo.

Neste contexto, exige-se do docente muita atenção às atividades iniciais propostas, para não provocarem situações de fracasso. Uma simples "prova diagnóstica", feita com a melhor boa vontade de saber em que ponto os alunos estão para retomar o trabalho pedagógico dali, pode desencadear fantasias, memórias de situações de avaliação marcadas pela angústia, pela humilhação, e já provocar um fechamento ou mesmo o desejo de abandono por parte do aluno. O professor, enquanto coordenador do processo, deve ter em mente a necessidade de garantir em sala um clima de respeito, o direito fundamental do aluno à dúvida; caso contrário, o aluno não se coloca com receio da possível gozação dos colegas. Há professores, lamentavelmente, que gostam desta pressão do grupo porque assim não aparecem muitas dúvidas e ele pode avançar mais no conteúdo e "cumprir adequadamente o programa". A preocupação em "cumprir o programa" é com certeza um dos mais sérios ruídos na relação educativa, pois, em nome disto, passa-se rapidamente por muitos conteúdos sem propiciar a efetiva aprendizagem. Ao contrário, quando nos apropriamos das contribuições da epistemologia e da didática crítica, tomamos consciência de que a curva do conhecimento não tem seu desenvolvimento linear, mas exponencial; isto significa que, num primeiro momento, o professor deve fazer um grande investimento de situações de aprendizagem em cima de poucos conteúdos (estabelecendo assim as bases conceituais estruturantes, alfabetizadoras para aquela área de conhecimento, além do próprio vínculo professor-aluno-coletivo de sala de aula); depois, pode ir diminuindo o número de experiências e aumentando a quantidade de conteúdos, pois, em função das condições iniciais favoráveis, o aluno será capaz de acompanhar. No senso comum, há um raciocínio simplista que diz assim: "Tenho nove unidades e três trimestres; então, devo trabalhar três unidades por período". Quem disse que esta é a melhor matemática?

Pensando no conjunto do percurso do aluno, lembramos, além do início do ano no trabalho pedagógico, da importância da formação inicial da criança: é decisivo um bom trabalho nos anos iniciais para o resto da sua vida escolar, pois será ali, nas suas primeiras experiências na escola, que estará construindo a imagem de estudo, de conhecimento, de professor, de escola (e de si neste contexto). Toda situação de não-aprendizagem tem uma gênese; às vezes, esta gênese está no trabalho equivocado que a própria escola fez com o aluno. Os professores dos anos mais adiantados sabem perfeitamente como é difícil estabelecer um outro tipo de vínculo quando o aluno veio marcado por uma pedagogia do esforço-recompensa, do medo, da passividade. Reconhecemos que há um despertar da sociedade brasileira para o trabalho tão relevante das professoras e dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais da Educação Fundamental.

Sobre as Temáticas Sugeridas para o Planejamento

Estamos apresentando uma sugestão de roteiro para a semana de planejamento na escola. Evidentemente, não se trata de um roteiro qualquer: está fundamentado tanto no Projeto Político-Pedagógico da Rede, quanto na recente avaliação que dele fizemos. Cada escola pode aproveitar a sugestão de acordo com sua necessidade. Vários dos temas propostos são, digamos assim, temáticas de demanda contínua, que não se esgotam numa semana de planejamento; poderão ser pauta nos diversos espaços de formação, na própria escola (H.A.) ou nos eventos promovidos pela Secretaria. Bom trabalho a todos!

Referências Bibliográficas

BLOCH, Ernst. *El Principio Esperanza*, tomo I. Madrid: Aguilar, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARX, Karl. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*, 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

PRIGOGINE, Ilya. *O Fim das Certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, Celso S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VASCONCELLOS, Celso S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*, 14ª ed. São Paulo: Libertad, 2005.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS

ANEXO I - CALENDARIO ESCOLAR - 2005

Mês	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Dias Letivos		
Janeiro	S	D	F	F	F	F	F	S	D	F	F	F	F	F	S	D	F	F	F	F	F	S	D	F	F	F	F	F	S	D	F	mês	sem.	
Fevereiro	F	EPR	PEE	PEE	S	D	PF	FN	PF	PEE	FA	RPE	S	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S	D	11			
Março	*	*	*	*	S	D	*	*	*	FA	RPE	S	D	*	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	22		
Conhecendo																																		
Nosso Bairro																																		
Abril	*	S	D	*	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	FN	S	D	*	*	*	*	*	*	S	D	20	1º	53
Maio	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	21			
Junho	D	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	FN	22		
Festa Junina	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	23		
Julho	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	6	2º	1º	
Coleta Seletiva	S	D	*	*	*	*	*	*	S	D	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	3	49	102	
Agosto	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	RP	23			
Setembro	*	*	S	D	*	*	FN	*	*	S	D	*	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	21	3º	
Outubro	S	D	*	*	*	*	*	S	D	*	FN	*	*	*	S	D	EEC	F	*	*	*	S	D	*	*	*	*	*	*	*	*	20	47	
Novembro	RP	FN	*	*	S	D	*	*	*	*	S	D	*	*	FN	*	*	*	*	Sem. Arte, Ciência e Tec.	Sem. Arte, Ciência e Tec.	S	D	*	*	*	*	*	*	*	*	20		
Consciência Negra	*	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	FA	11	4º	2º	
Dezembro	*	S	D	*	*	*	CC	FM	RPE	S	D	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	51	98		
TOTAL DE DIAS LETIVOS:																															200	200	200	200

LEGENDA	
CC	Conselho de Ciclo/ Estágio
EEC	Enc. c/ Educadores das Entidades Conveniadas
EG	Encontro de Gestores
EPR	Encontro de Profissionais da Rede
F	Férias
FA	Formação de ADI'S
FE	Feriado Estadual
FJSE	Festa Junina SE
FM	Feriado Municipal
FN	Feriado Nacional
NA	Festa das Nações
PEE	Planejamento da Equipe Escolar
PF	Ponto Facultativo
R	Recesso
REE	Reunião da Equipe Escolar
RP	Reuniões Pedagógicas
RPE	Reunião de Pais e Educadores
S/D	Sábado/ Domingo

A equipe Escolar programará as reuniões:
Conselho de Escola
Associação de Pais e Mestres
CE
APM

Anexo IV

5a Formação dos Formadores – Projetos de Artes, Línguas, Temáticos e Educação Profissional

João Francisco Duarte Júnior professor de Artes Plásticas/IA UNICAMP ,
professores e arte-educadores da Rede Municipal de Educação de Guarulhos

PMG/SME/DOEP - 2005



Anexo V

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

PROJETO ARTE – EDUCAÇÃO:

PROCESSOS EDUCATIVOS ATRAVÉS DO TEATRO

2005

Apresentação

'...é importante preparar o homem...por meio de uma educação autêntica uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. Isso obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos.'

Paulo Freire

A Secretaria Municipal de Educação possui como uma de suas diretrizes primordiais propiciar maior amplitude nos espaços e diálogos para a construção da escola na cidade de Guarulhos, ajudando a pensar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem de forma integral, incluindo as dimensões artística, sensível, expressiva e corporal como elementos essenciais na formação de educadores e educandos.

O Projeto Processos Educativos através do Teatro, a partir do diálogo com os educadores da Rede Municipal de Guarulhos e com os profissionais de outros projetos de arte e educação, tem como finalidade ampliar a construção coletiva da proposta político-pedagógica de educação do município, pautada no direito ao desenvolvimento integral de todos os aspectos e dimensões humanas.

O teatro representa uma possibilidade metodológica diversificada que precisa ser explorada pelos educadores em todos os níveis, ampliando suas alternativas educacionais.

Essas manifestações representam um momento de revelação e participação efetiva da criança em seu processo educativo, desenvolvendo a autonomia e a descoberta dos sentidos e das possibilidades significativas e expressivas da aprendizagem.

As expressões da cultura e das potencialidades da criança, propiciadas pela experiência dramática e pela improvisação teatral, representam uma possibilidade significativa de ampliação dos contatos educador – criança, criança – criança e, dessa forma, de transformação dos vínculos afetivos, reconhecimento

das diferenças, acolhimento das expressões culturais, modificação da compreensão dos tempos de organização dos espaços escolares.

Os educadores, através dessa metodologia, podem encontrar novas formas de lidar com os conteúdos, ampliando seus conhecimentos sobre as formas de pensar e de agir da criança, humanizando assim a relação professor – aluno.

O teatro modifica os espaços e transforma as relações com o tempo na instituição escolar propiciando interações afetivas, prazerosas e criativas.

Os jogos dramáticos e a metodologia aprendida serão utilizados pelos educadores para preparar as crianças a fim de dar início a outras atividades escolares.

Os educadores podem realizar atividades dramáticas com suas crianças e montagens de esquetes das histórias infantis. Essas montagens permitem à criança a visualização do espaço e do tempo na narração, além de propiciarem o desenvolvimento da criatividade e da função simbólica, na medida em que a criança realiza as ações das histórias no processo dramático.

As atividades do curso proporcionam ainda, aos educadores, a ampliação da percepção do corpo e de sua preparação para atuar com as crianças, promovendo maior flexibilidade e ludicidade nas relações educativas.

Ao longo do 1º semestre de 2005 o Projeto de Teatro foi desenvolvido em 22 escolas por igual número de arte – educadores.

Concluído mais esse período de atividades, é necessário avaliar e sistematizar os resultados alcançados de forma rigorosa, a fim de consolidar as ações de maior contundência e relevância face aos objetivos propostos e reorientar as demais no intuito de alcançá-los.

Nesse sentido, cada um dos objetivos do Projeto foi avaliado pelos arte – educadores, cuja sistematização é o objeto deste relatório.

AVALIAÇÃO¹

Avaliando os objetivos do projeto

O Projeto possibilitou ampliar as possibilidades metodológicas do processo educativo

Plenamente	17
Satisfatoriamente	61
Parcialmente	22
Não possibilitou	0

O teatro enquanto uma possibilidade metodológica obteve um êxito satisfatório no desenvolvimento do projeto em 61;% das escolas o que indica Ter sido alcançado este objetivo proposto.

O Projeto possibilitou ampliar as possibilidades lúdicas do processo educativo

Plenamente	61
Satisfatoriamente	33
Parcialmente	6
Não possibilitou	0

O teatro possibilitou inequivocamente a ampliação das possibilidades lúdicas do processo educativo, sendo este um claro indicador da qualidade da educação de crianças e jovens. Um índice de 61;% das escolas atingiu plenamente este objetivo, demonstrando ser o teatro uma poderosa ferramenta no que tange a este aspecto da educação.

¹ Em porcentagens

O Projeto possibilitou ampliar as possibilidades expressivas do processo educativo

Plenamente	12
Satisfatoriamente	72
Parcialmente	16
Não possibilitou	0

De modo geral, percebe-se a ampliação das possibilidades expressivas de forma satisfatória. O teatro aglutina as variadas linguagens humanas: dança, música, literatura etc. e, alcançando este objetivo, evidencia-se nitidamente a educação inserida num processo de humanização dos alunos, em detrimento de ser a escola uma mera instituição de transmissão de informações.

O Projeto ampliou as possibilidades interacionais do processo educativo com a comunidade escolar

Plenamente	39
Satisfatoriamente	16
Parcialmente	39
Não possibilitou	6

A interação é aspecto primordial nos processos educativos de qualidade e que coadunam com os princípios deste projeto. Nota-se certa equidade quanto a este item, com uma pequena vantagem (55%) tendendo ao cumprimento do objetivo. No entanto, este indicador evidencia a necessidade de maiores investimentos na formação dos arte – educadores na próxima fase do projeto, no tocante às possibilidades de interação.

O Projeto possibilitou o desenvolvimento da criatividade dos educandos

Plenamente	61
Satisfatoriamente	33
Parcialmente	6
Não possibilitou	0

A avaliação revelou uma preponderância quase absoluta no cumprimento deste objetivo. Ressalta-se que a criatividade tem destaque no desenvolvimento integral das potencialidades humanas, o que transforma o teatro em instrumento privilegiado para sua consecução.

O Projeto contribuiu para o desenvolvimento da comunicação dos educandos

Plenamente	11
Satisfatoriamente	39
Parcialmente	50
Não possibilitou	0

Um equilíbrio marca este aspecto. Uma inferência possível é relacioná-lo ao da interação, colocando-os num mesmo nível de êxito e considerando-os interdependentes e com necessidades parecidas de torná-los foco nos processos de formação.

O Projeto contribuiu para aprimorar a função simbólica das crianças

Plenamente	17
Satisfatoriamente	55
Parcialmente	28
Não possibilitou	0

A função simbólica é elemento importante no desenvolvimento das crianças, uma vez que é o principal elemento que contribui para a aprendizagem, incorporação e transformação dos papéis sociais. Com a maioria absoluta dos alunos (55% de forma satisfatória e 17% de forma plena) este objetivo foi alcançado.

O Projeto contribuiu para desenvolver os sentidos das crianças

Plenamente	28
Satisfatoriamente	55
Parcialmente	17
Não possibilitou	0

Os processos educativos mais tradicionais tendem a enfatizar apenas dois sentidos: falar e ouvir, limitando o desenvolvimento humano, portanto. É absolutamente desejável que uma educação autêntica priorize a totalidade de nossos sentidos, rumo a constituição da vocação ontológica do homem: a de ser sujeito, superando sua própria condição.

O Projeto contribuiu para desenvolver a percepção das crianças

Plenamente	17
Satisfatoriamente	61
Parcialmente	22
Não possibilitou	0

Os dados acima sugerem a contribuição inequívoca no desenvolvimento da percepção das crianças, fator fundamental para que as pessoas estejam no mundo e com o mundo vivenciando a estética da existência.

O Projeto contribuiu para desenvolver a relação espacial das crianças

Plenamente	17
Satisfatoriamente	55
Parcialmente	28
Não possibilitou	0

A relação espacial não é nata, é aprendida. Desta forma, o projeto contribuiu decisivamente com este aspecto da aprendizagem escolar, possibilitando, na maioria absoluta das crianças (17% de forma plena e 55;% de forma satisfatória) a aquisição dessa habilidade.

O Projeto contribuiu para a descoberta das possibilidades expressivas da voz

Plenamente	6
Satisfatoriamente	28
Parcialmente	55
Não possibilitou	11

Nota-se um dos pontos de estrangulamento do projeto: 55% das avaliações apontam o cumprimento apenas parcial deste objetivo e 11% seu insucesso.

O Projeto contribuiu para desenvolver as possibilidades dos movimentos corporais das crianças

Plenamente	22
Satisfatoriamente	61
Parcialmente	17
Não possibilitou	0

A constituição dos sujeitos passa necessariamente pelo desenvolvimento das expressões corporais, tornando os movimentos autênticos e não mecanizados. Revela-se, neste item, êxito do projeto.

O Projeto contribui para o desenvolvimento de vínculos afetivos entre os educandos

Plenamente	12
Satisfatoriamente	56
Parcialmente	33
Não possibilitou	0

Não existe educação autêntica sem a construção de vínculos éticos e afetivos, é um pré-requisito. Consta-se um resultado pleno e satisfatório em 68% das avaliações. No entanto, por tratar-se de fator fundante dos processos educativos, há que se priorizar de forma contundente este aspecto, cuja análise, reflexão e orientações de ações devem perpassar todo o seu desenvolvimento, não se satisfazendo com a avaliação de que a construção de vínculos parcialmente possibilite o trabalho educativo.

O Projeto contribui para o reconhecimento das diversas possibilidades expressivas dos educandos

Plenamente	39
Satisfatoriamente	33
Parcialmente	28
Não possibilitou	0

Equivaleram-se as avaliações distribuídas quase que uniformemente entre plenamente (39%), satisfatoriamente (33%) e parcialmente (28%), o que denota a necessidade de maior reflexão e planejamento, buscando evidenciá-lo no desenvolvimento das ações do projeto.

O Projeto contribui para o desenvolvimento das manifestações culturais pertinentes à infância

Plenamente	33
Satisfatoriamente	39
Parcialmente	17
Não possibilitou	11

As ações educativas de um modo geral devem primar pela sua adequação aos tempos da vida. Nesse sentido, há que se evidenciem esforços buscando desenvolver temas, ações e atividades pertinentes à faixa etária do público alvo do projeto, constituindo-o como elemento ulterior de manifestação da cultura infantil.

O Projeto incrementou ações de desenvolvimento e aprendizagem nas escolas

Plenamente	17
Satisfatoriamente	50
Parcialmente	33
Não possibilitou	0

Em rigorosamente metade dos casos houve incremento nestas ações; em um terço dos casos apenas de forma parcial. O projeto, para se consolidar deve, de alguma forma, inscrever-se no cotidiano escolar e, para tanto, contribuir para o desenvolvimento de ações identificadas como escolares.

O Projeto possibilitou a ampliação da cultura de equipe do grupo escola

Plenamente	83
Satisfatoriamente	17
Parcialmente	0
Não possibilitou	0

De forma inequívoca o projeto de teatro contribuiu para difundir a cultura em todo o grupo escola. Este é um fator de extrema importância, na medida em que uma educação de qualidade não deve dissociar-se das manifestações culturais, permanecendo presa às suas grades curriculares. Em todas as escolas nas quais foi implantado o projeto, houve ampliação da cultura, sendo 83% plenamente.

O Projeto possibilitou a experimentação de técnicas e jogos teatrais

Plenamente	61
Satisfatoriamente	22
Parcialmente	17
Não possibilitou	0

Não obstante a maioria absoluta das escolas (83%) apresentarem êxito neste aspecto, é necessário atentar para os 17% que atingiram parcialmente este objetivo, pois pode estar evidenciada a caracterização do projeto para estes alunos como mais uma brincadeira. Não que a brincadeira seja menos importante que o teatro, mas ambos possuem suas especificidades que devem ser respeitadas para se constituírem enquanto processos educativos.

O Projeto possibilitou a vivência teatral

Plenamente	61
Satisfatoriamente	39
Parcialmente	0
Não possibilitou	0

Em rigorosamente todos os locais o projeto possibilitou a vivência teatral, sendo em 61% de forma plena, o que significa a vivência em todos os aspectos do fazer teatral.

O Projeto possibilitou a utilização do teatro como instrumento educativo

Plenamente	50
Satisfatoriamente	39
Parcialmente	11
Não possibilitou	0

Em 89% das escolas o teatro configurou-se como um instrumento educativo, sendo nas demais (11%) parcialmente. Afora estes índices de êxito absoluto, há que se considerar o diferencial dessa metodologia, destacando-se sua qualidade nos processos educativos, constituindo-se numa alternativa poderosa de construção dos sujeitos e no desenvolvimento das potencialidades humanas.

O Projeto estimulou a autoconfiança e o respeito entre os educandos

Plenamente	22
Satisfatoriamente	61
Parcialmente	17
Não possibilitou	0

Estar no mundo e com o mundo implica o reconhecimento de nossas limitações e, simultaneamente de nossas possibilidades de superação. Somos seres inacabados e em constante busca – isso nos faz humanos. Para materializar essa assertiva freiriana, é fundamental o reconhecimento de nossa força, um profundo respeito pelas diferenças e um absoluto repúdio pela desigualdade. Aspectos trabalhados e recheados de êxito, conforme demonstram os indicadores.

Projeto possibilitou a montagem de peças

Sim	83
não	17

Em apenas 17% das escolas não ocorreu a montagem de peças teatrais. De forma nenhuma, contudo, este índice insurge contra a riqueza do processo teatral. Cabe, neste caso, investigar os motivos pelos quais não foram possíveis as montagens, mas são fortes os indicativos que fatores externos ao projeto foram primordiais para que não ocorressem, tais como: espaço, tempo disponível, troca de arte educador etc.

O Projeto possibilitou apresentar outros resultados do processo

Sim	94
Não	0
Não respondeu	6

Mesmo não havendo a montagem de peças teatrais, os resultados do processo foram apresentados de outras formas na totalidade das escolas que fizeram a avaliação deste item do projeto.

O acolhimento do Projeto pela escola foi

Excelente	74
Bom	22
Regular	4
Ruim	0

É notória a demanda de trabalho do corpo dirigente e docente da escola. Os índices de acolhimento do projeto revelam: 1- implantação de forma adequada; 2- sua inserção às rotinas escolares, não constituindo-se como mais uma tarefa a ser realizada pelo grupo escola, mas com um aliado no fazer educativo.

II. AVALIANDO O EXERCÍCIO DAS HORAS ATIVIDADES

O exercício das horas atividades promoveu a interação com os educadores

Plenamente	17
Satisfatoriamente	39
Parcialmente	44
Não promoveu	0

Com intensidades diferentes, o projeto constitui-se como elemento que proporcionou a interação entre os educadores no exercício das horas atividades. Indica-se a necessidade de maior investigação acerca das formas dessa interação e se o próprio teatro e sua linguagem fizeram-se presentes.

O exercício das horas atividades promoveu a socialização e trocas de experiências entre os educadores

Plenamente	12
Satisfatoriamente	44
Parcialmente	44
Não promoveu	0

A reflexão e a troca de experiências são constituintes da função de educar. É, portanto, extremamente importante que o projeto de teatro tenha promovido tais aspectos no grupo escola, mesmo que com graus diferentes de incidência.

O exercício das horas atividades possibilitou a aproximação da linguagem teatral ao fazer educativo

Plenamente	5
Satisfatoriamente	56
Parcialmente	39
Não possibilitou	0

É interessante observar que a prática docente pode contribuir para que os educadores elejam a fala como principal instrumento de comunicação, renegando os demais aspectos. Porém são fundamentais na educação as atitudes, exemplos e a linguagem corporal. O projeto, neste aspecto, demonstrou ser de extrema relevância ao aproximar a linguagem do teatro ao fazer educativo.

AVALIANDO A COORDENAÇÃO

- ✓ Possui uma clara orientação para melhorar o projeto nos seus múltiplos aspectos;
- ✓ Contribuiu para esclarecer e tornar as reuniões produtivas;
- ✓ Está estreitando as relações entre os envolvidos;
- ✓ Contribuiu para a construção da identidade do grupo;
- ✓ Demonstra preocupação com a qualidade do projeto contribuindo para aprimorá-lo;
- ✓ Possibilitou vivências e discussões pertinentes ao projeto de arte educação;
- ✓ É eficiente;
- ✓ Preocupada com a formação;
- ✓ Construiu instrumentais eficientes para os registros;
- ✓ Muito interessada em promover o processo de desenvolvimento, crescimento e aperfeiçoamento dos arte educadores;
- ✓ Conquistou a confiança dos arte educadores;
- ✓ Integra formação com informação;
- ✓ Agiu com muita responsabilidade
- ✓ Possibilitou a integração;
- ✓ Possui ética e responsabilidade;
- ✓ Demonstra interesse pelo diálogo;
- ✓ Comprometida;
- ✓ Está possibilitando uma formação de muita qualidade;
- ✓ Organizada e prática;
- ✓ Deve ser mais específica e pontual nas cobranças para não generalizar falhas.

CONCLUSÃO

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentado a ele algo que fazemos”

Paulo Freire

Diferentemente de outros métodos educativos que apenas informam, a dramatização promovida pelo teatro produz efeitos mais profundos e duradouros. Alunos, educadores, gestores e arte – educadores interagem, aprendendo mutuamente novas possibilidades educativas, que se constituem enquanto veredas rumo à dignidade humana.

Os dados aqui sistematizados sugerem que a metodologia atende aos objetivos a que se destina. O Projeto contribuiu de forma inequívoca para a ampliação das possibilidades lúdicas, expressivas, interativas e criativas dos educandos. Colocou-se a serviço do processo educativo, proporcionando:

- ✓ O desenvolvimento da comunicação;
- ✓ O aprimoramento da função simbólica;
- ✓ O desenvolvimento da percepção;
- ✓ O desenvolvimento da relação espacial;
- ✓ A descoberta das possibilidades expressivas da voz;
- ✓ O desenvolvimento dos movimentos corporais;
- ✓ A construção de vínculos éticos e afetivos;
- ✓ O desenvolvimento das manifestações culturais pertinentes à infância;
- ✓ A experimentação de técnicas e jogos teatrais;
- ✓ O respeito entre os educandos.

A escola, visando consumir constituir-se enquanto possibilidade educadora, deve equacionar seus métodos e rigores, suas grades curriculares, sua disciplina, com a cultura.

Em nossa história recente, o governo militar, para satisfazer a necessidade de dominação e subjugação da população, impôs a ruptura entre o fazer escolar e a cultura. A opção de trabalhar pela dignidade humana, nos impõe a sublevação contra essa disjunção. Levar um Projeto de Teatro para as escolas é uma possibilidade de materialização dessa opção.

Os dados aqui sistematizados demonstram o rigor e o apuro com que foi implantado e desenvolvido o projeto, cujos resultados foram evidentes, atribuindo qualidade à Rede de Educação do Município de Guarulhos.

Uma *Educação autêntica, que não descuida da vocação ontológica do homem: a de ser sujeito* (Paulo Freire), implica num profundo respeito pela diferença, pela diversidade humana e sua variada gama de manifestações e num absoluto repúdio pela desigualdade social, política e econômica. O Projeto de Teatro revelou ser esta sua orientação, *“acrescentando ao mundo algo que fazemos”*.

ELENCO²

Diretora do DOEP: Prof^a. Lindabel Delgado Cardoso

Coordenação do Projeto: Sônia Rusche e Jorge Rodrigo N. Spinola

Arte Educadores: Debora Vivan, Expedito Ferreira de Araujo, Fabiana Barbosa Ribeiro, Gloriette Rodrigues da Luz, Katia de Carvalho Lazarini, Luiz Gustavo Jahjah, Mara Viriera Paixão, Marapuã Cavalheiro de Oliveira, Rafael Marcos de Souza, Ricardo Alexandre Ribeiro Rodrigues, Rosana Cristina Serra Pereira, Rosângela E. S. Guidini, Roselene Domingues de Oliveira, Sérgio Antonio de Oliveira, Silvani Maria da Silva, Thais de Castro Sarlo, Thais Ferreira de Aguiar, Tatiana Moutinho de Marca, Tatiane Vanessa Nascimento, Valdirene Jesus de Azevedo, Catia de Oliveira Pires, Clayton Jose Mortaia

² contribuiu com esta sistematização Manoel Rodrigues Portugues

Anexo VI

"Ao refletir a respeito de minha existência e minha vida social, vejo claramente minha estrita dependência intelectual e prática. Dependo integralmente da existência e da vida dos outros. E descubro ser minha natureza semelhante em todos os pontos à natureza do animal que vive em grupo. Como alimento produzido pelo homem, visto uma roupa fabricada pelo homem, habito uma casa construída por ele. O que sei e o que penso, eu o devo ao homem. E para comunicá-los utilizo a linguagem criada pelo homem. Mas quem sou realmente? Eu, enquanto homem, não existo somente como criatura individual, mas me descubro membro de uma grande comunidade humana. Ela me dirige, corpo e alma,

Desde o nascimento até a morte.

Meu valor consiste em conhecê-lo. Sou realmente um homem quando meus sentimentos, pensamentos e atos têm uma única finalidade: a comunidade humana e seu progresso."

Albert Einstein

Comissão da II Semana de Arte, Ciência e Tecnologia

Cleide Barbosa

Felipe Fernandes de Miranda Arag

João Paulo de Souza

João Simão

Marcelo Cavalcante Soares Rorilo

Martins de Cruz Costa

Manoel Catiana Delapente

Silvia Maria Nogueira

Sônia Rusch

Robson Rosário

Coordenador da II Semana de Arte, Ciência e Tecnologia

Elvete Siqueira Mello

Direção de Planejamento e Operações

Elvete Siqueira Mello

Jose Augusto Lisboa

Auxiliar de Comunicação do Centro Municipal

de Arte e Tecnologia

Arte final, Jesus S. Viana



Prefeitura de
Guarulhos

Bom escola para nossa cidade

II Semana de Arte, Ciência e Tecnologia



Centro Municipal de Educação Adamastor

19, 20 e 21 de junho de 2006

H

há uma proximidade entre arte e ciência que pertence à história do pensamento humano. Esta história pode ser delineada de diversas formas. O artista e cientista do Renascimento Leonardo da Vinci (1452-1519) afirmava que arte e ciência são complementares e fundamentam quase a totalidade das atividades práticas e intelectuais da humanidade.

A arte muitas vezes parece antecipar a ciência, principalmente na literatura e na ficção científica, autores tais como Julio Verne, George Orwell, entre outros são exemplos concretos disso. A leitura dessa obra é de especial relevância para que educadores e educandos possam refletir a respeito da curiosidade, da criatividade humana e da produção do conhecimento científico.

A interação com o conhecimento científico e com as manifestações artísticas da humanidade são aspectos fundamentais da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Numa proposta paulatina na formação para a arte e a ciência, razão e emoção unam-se num processo que respeita as dimensões do desenvolvimento integral do ser humano.

Portanto, a formação do pensamento científico não pode estar desconectada da formação artística, ética e humana. Este é um dos princípios fundamentais da proposta da interdisciplinaridade e do desenvolvimento integral na perspectiva dos tempos da vida.

A arte não é qualquer expressão, mas um sistema complexo, baseado em princípios estéticos que implica em interação emocional e intelectual com as pessoas.

O filósofo alemão, Emanuel Kant escreveu que toda intuição sem conceito é cega, e todo concei-

to sem intuição é vazio e Leonardo da Vinci disse que arte é coisa mental. Esses pensadores apontam que as criações humanas não podem ser compreendidas a partir de uma única dimensão, como se a arte fosse emoção e expressividade e a ciência fosse conhecimento e cognição. Como não afirma Vygotsky, pensamento e linguagem não estão separados, formam uma unidade na construção da função simbólica e/ou planejadora. Ou seja, é por simbolizar o mundo que o ser humano desenvolveu a capacidade de apreendê-lo e transformá-lo, podendo planejar sua transformação, considerando as consequências futuras de seus atos. Portanto, é devido à função simbólica que nos tornamos éticos.

Assim, quando falamos de desenvolvimento e aprendizagem estamos também falando de valores humanos, de arte e de ciência, de emoção, afetividade, corpo, atitude, conhecimento e expressão. Arte e ciência sempre apresentaram correlações e contribuições fundamentais para a produção histórica do conhecimento da humanidade. A leitura de Placido, no século XX, são exemplos dessa correlação. Modificaram radicalmente as formas da geometria euclidiana, constituindo uma arte que pudesse criar formas além da visão cotidiana e uma ciência que pudesse calcular com maior precisão o movimento dos astros e as viagens espaciais. No Renascimento, Michelangelo, Leonardo Da Vinci, Galileu e Copérnico buscaram métodos de apreensão e compreensão da realidade, do mundo, da natureza e do cosmos.

Convergências em arte e ciência ocorrem desde a aurora da humanidade o que aponta que a formação do pensamento humano se configura na relação entre esses dois campos do conhecimento.

Programação

19/05/08 - segunda-feira

19h30 - Abertura da Semana

Camerata dos Educadores da Rede Municipal de Guarulhos

20h - Conferência: Educação para o Desenvolvimento Humano: Arte e Ciência

Convidados: Prof. Dr. Nélio Bizzo - Professor de Metodologia do Ensino da Ciência da Faculdade de Educação da USP - Profª Dra. Rejane Coutinho - Articuladora, Professora do Programa de Arte-educação da UNESP

20/06/08 - terça-feira

8h30 - Abertura da Instalação - Coral Infantil - Escola Municipal Herbert de Souza - Belinho - Maestro Vanderlei Aparecido Bandi

9h - Exposição/Instalação: Escola Municipal Izolina Alves David - Centro Municipal de Educação Infantil Jd. Sta. Cecília Alfredo Volpi - Escola Municipal Jardim Presidente Dutra Perseu Abramo

10h - III Mostra de Teatro - Sonia

Rusche e Jorge Spinola - Apresentação: Escola Municipal Ponte Alta - Escola Municipal Dr. Vicente Ferreira Silveira - Escola Municipal Cidade Seródio Carlos Drumond de Andrade

13h - Exposição/Instalação: Escola Municipal Heráldo Evans - Escola Municipal Nelson de Andrade

14h - III Mostra de Teatro - Sonia

Rusche e Jorge Spinola - Apresentação: Escola Municipal Jocymara de Falchi Jorge - Escola Municipal Giovanni Angelini - Escola Municipal Jardim das Olivas

19h30 - Oficina: Comerciais de televisão: Será que compro o que eu não quero?

Professor Ms. Marcelo Jordão Engenheiro Químico e Professor Os conhecimentos científicos são importantes para nos ajudar a 'traduzir' a linguagem hipnótica dos comerciais.

Nesta oficina, selecionamos algumas peças publicitárias e analisamos seu discurso sob o enfoque científico.

Vagas: 100

Local: Cine-Clube

21/05/08 - quarta-feira

8h30 - Encerramento da Instalação Dança Folclórica - Escola Municipal Jardim Bananal - Ted O Rei

9h - Exposição/Instalação: Escola

Municipal Virgínia Serra de Zoppi - Escola Municipal Jardim Alamo - Centro Municipal de Educação Infantil Jardim dos Cardoso Cora Coralina - Escola Municipal Cidade Soberana Pastor Perácio Grilli - Escola Municipal Ponte Alta - Escola Municipal Padre Manoel de Pativa

13h - Exposição/Instalação: Escola

Municipal Giovanni Angelini - Escola Municipal Sítio do Pica Pau Amarelo - Centro Municipal de Educação Infantil Parque Mikail Chiquinha Gonzaga - Escola Municipal Visconde de Sabugosa - Escola Municipal Jardim Acácio

14h - Filme: A Fantástica Fábrica de Chocolate

Shoppes: Willy Wonka (Johnny Depp) excêntrico dono da maior fábrica de chocolate e decide realizar um concurso mundial para escolher um herdeiro. Cinco crianças de sorte, entre elas Charlie Bucket, recebem um convite dourado em barras de chocolate Wonka

e com isso ganham um ingresso para participar de um passeio pela lendária fábrica de chocolate, que não era visitada por ninguém há muitos anos. Encantado com as maravilhas da fábrica, Charlie fica cada vez mais encantado com a visita.

Vagas: 100

Local: Cine-Clube

19h30 - Roda de Conversa: Cinema, Arte e Tecnologia - Prof. Dr. Lineu

Norio Kohatsu

A Roda de Conversa representa um espaço de discussão e reflexão de temáticas relacionadas à educação com foco nas interações entre Arte, Ciência e Tecnologia nos dias atuais. O impacto dessas dimensões na vida cotidiana é analisado a partir da problematização de um tema específico da atualidade.

Vagas: 40

Local: Auditório

19h30 - Oficina de leitura - S.B.P.C.

Sociedade Brasileira para o

Progresso da Ciência

Responsável: Carlos Alberto Seixas
Objetivo: Sensibilizar os participantes par a leitura do texto científico, tendo como foco a Revista 'Ciência Hoje'

Vagas: 35 - Local: Auditório

19/06/07 - Terça-Feira

- 19h - Café de confraternização
- 19h30 - Abertura - Banda e Coral da Comunidade - Maestro Vanderlei Band
- 20h - Conferência: Arte e Ciência na Produção dos Saberes
"As múltiplas dimensões da alfabetização científica", Convidados: Prof. Dr. Luiz Carlos de Menezes Físico, Mestre em Física pela Carnegie Mellon University, Doutor em Física pela Universität Regensburg - "Arte e Desenvolvimento Humano" - Prof. Dr. Robson de Jesus Rusche - Psicólogo, Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP, Profª de Arte, Corpo e Movimento

20/06/07 - Quarta-Feira

- 8h30 - Abertura - Apresentação Cultural do Projeto Violinos nas Escolas - Maestro Márcio Demazo
- 9h - Visita à Instalação de Arte e Ciência - Apresentação do Google Earth, João Fausto de Souza
- Bancada dos alunos do curso de Biologia da FIG, Profª Claudia S.Leme.
- 10h - IV Mostra de Teatro - Coordenação - Sonia Silva Rusche e Jorge Spinola
- Os Saltimbancos - EM Jardim City Mário Quintana - Montagem: Profª Carla Virginia C. Ferreira
- A Pitula Falante - EM Manoel Rezende - Montagem: Luiz Gustavo Jahiah Pereira
- A Mosca Trapalhada - Uma Fábula Africana; e Africandade - EM Dr. Vicente Ferreira Silveira - Montagem: Silvani Maria da Silva
- Passo a Passo: Experimento no Universo Teatral - EM Dalva Marina R. Mingossi - Montagem: Juliana Osmondes
- 13h30 - Apresentação Cultural do Projeto Danças Folclóricas - Ted O Rei
- 14h - Visita à Instalação de Arte e Ciência - Apresentação do Google Earth, João Fausto de Souza, Bancada dos alunos do curso de Biologia da FIG, Profª Claudia S.Leme.
- 15h - IV Mostra de Teatro - Coordenação - Sonia Silva Rusche e Jorge Spinola
- História Lino 1 vez 3 bolsos; bolsinha, bolsosa - EM Dona Benita - Montagem: Erisvaldele de Castro Carneiro
- Boa Alimentação, Boa Vida! - EM Giovanni Angelini - Montagem: Cássia Lúmi Abe
- Piquenique - EM Inez Rizzato Rodrigues - Montagem: Rosângela Gudini
- O Robô Maluco - EM Sophia Fantazzini Cacchiniolo - Montagem: Marlene Belnito do Nascimento
- O Coro no Teatro - EM Virgínia Serra de Zoppi - Montagem: Flávio José de Oliveira
- A Cabana Voadeira - Lenda Indígena e Como o Cachorro foi parar dentro de Casa - História Africana - EM Jardim Fortaleza - Montagem: Márcio Rogério N. de Almeida
- 20h - Apresentação da Peça Teatral: Um Carna, a Chamado Brasil - Direção: Sonia Silva Rusche e Jorge Spinola

No Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Guarulhos. Cada vez mais trabalhamos para aprofundar a relação entre Arte e Ciência. Desde a formação dos educadores, até a reorganização dos tempos e espaços escolares, priorizando a interação das diferentes idades nos diversos tempos da vida e das multiplicidades de linguagens artísticas, científicas e, portanto, culturais da humanidade.

A Semana de Arte, Ciência e Tecnologia representa um momento privilegiado para dialogarmos a respeito da interação entre essas dimensões do desenvolvimento e das aprendizagens humanas.

O Investimento da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos é amplo nessa formação e todos os educadores estão convidados para apresentar seus projetos nessas áreas e refletir conosco a relevância dessa concepção que integra arte e ciência na construção dos saberes e no processo de humanização.

Um pensador muito importante para nossa reflexão a respeito dessa interação é Henri Wallon, cuja contribuição é imensa no sentido de apontar para a necessidade de um currículo flexível e que trabalhe continuamente com a diversidade das dimensões humanas e com a formação da subjetividade e da sensibilidade:

"Na escola, este movimento de exteriorização do eu pode ser propiciado por atividades no campo da arte, campo que favorece a expressão de estados e vivências subjetivas, visando à autoconstrução do sujeito, a escola deve acompanhar esse duplo movimento, o que implica oferecer oportunidades de aquisição e de expressão, nas quais se alterne a predominância das dimensões objetiva e subjetiva. Em termos curriculares, essa busca se refletirá na integração entre arte e ciência."

- Henri Wallon

Todo processo artístico está fundamentado na expressão das emoções. Segundo Henri Wallon, a emoção é a função principal na psicogênese da pessoa. E através dela que se criam os primeiros vínculos com o universo sócio-cultural. A interação com esse universo, mediada pela afetividade com o grupo social, torna possível a fusão entre o biológico e o mundo social. Dessa forma, respostas orgânicas, cada vez mais complexas, vão sendo provocadas e constituídas, transformando dialeticamente a relação entre o corpo e os objetos sociais.

E através da emoção e do movimento que o corpo modifica sua relação com o mundo, tornando-se cada vez mais expressivo. Esse processo constituirá, mais tarde, à representação simbólica (a ruptura entre o significante e o significado). A função simbólica é a que estabelece a ligação entre um gesto (significante) e um objeto, um ato ou uma situação (significado), em outros termos, ela constitui a possibilidade de se encontrar para um objeto sua representação e para sua representação um sinal.

Este ato de representação simbólica está na base da intencionalidade de toda produção artística ou científica e na construção de sentidos para a vida, o mundo, o conhecimento e a arte.

No decorrer da vida, o sujeito sempre estará em contato com inapetências, imperfeições e falta de controle das situações. Desde que nasce é um ser incompleto. Essa incompletude o coloca frente ao meio com o imperativo de buscar a satisfação de suas necessidades e, é através da relação com os outros que pode vir a satisfazê-las, como se o outro o completasse num processo de dependência mútua. Esse movimento pautado na incompletude e na imperfeição é o mesmo que gera as emoções e é, através delas, como dissemos, que o sujeito estabelece seus primeiros vínculos que despertarão o processo de diferenciação e formação. Os cuidados e as relações afetivas são, portanto a base da formação da pessoa. A imitação do modelo, onde se esvaziam seus movimentos permitem a ele adquirir gradualmente um alívio mais objetivo.

O colo, as brincadeiras, o faz-de-conta, e mais tarde, o Teatro, a Dança, a Música, o Canto e o Contar Histórias, enfim, todas as artes e a ludicidade propiciam essas experiências de alívio e de contato com a gestualidade e as emoções, permitindo aprender a respeito delas, tomar atitudes e assim, conhecermos-nos melhor.

A intencionalidade das ações é conquistada progressivamente, primeira a intencionalidade nas emoções e, posteriormente, a intencionalidade gestual e de atitudes. Esse nítido entre a necessidade e a satisfação está na origem da função simbólica ou representativa, que propiciará o pensamento científico e uma transformação qualitativa nos processos de criação simbólica e artística.

A emergência do simbólico propiciará a evocação daquilo que não está presente e a transcendência, ou seja, a superação do imediatismo, na busca de novos significados para as experiências emocionais e interações afetivas.

Para Wallon, portanto, a emoção é fundamental na gênese da pessoa e a acompanhará por toda a vida, pois se constitui em elemento integrante da identidade humana. Na infância, a emoção surge de imperícia e inapetência e, na vida adulta, se manifesta em todas as situações, principalmente quando nos encontramos frente a situações novas e inesperadas. A forma com que se organiza nosso corpo expressa nossas emoções e nossa afetividade. Transmitemos a todo o momento, em nossa gestualidade e expressividade, os conteúdos emocionais impressos em nosso corpo e movimentos: tônus muscular, posturas, forma de colocar no espaço, tensões e relaxamentos, entonações, gestos e expressões.

Não há forma sem conteúdo. As formas do corpo são modeladas pela emoção. A afetividade está presente em todas as nossas interações com o mundo. Em nossos movimentos corporais expressamos nossa afetividade. A descoberta do sentido e da significação desses movimentos se dá no processo de construção da função simbólica. Esta última depende da construção da imagem corporal que se dá na relação afetiva com os outros. É o outro que confere significado para os nossos gestos e expressões. E é nas interações afetivas com estes e com a cultura que nos apropriamos dessas significações e construímos progressivamente nossa interpretação do mundo e de nós mesmos.

O processo artístico e estético constitui-se nessa mesma unidade forma-conteúdo, razão-emoção sentimento-pensamento, dimensões integradas continuamente no desenvolvimento humano.

21/06/07 - Quinta-Feira

8h às 12h - Oficina da SBPC para educadores: **Ciência Hoje** - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

8h30 - Apresentação Cultural do Projeto Contador de Histórias, Daniel D'Andrea

9h - **Visita à Instalação de Arte e Ciência e Circuito de Oficinas** - Projetos realizados no processo formativo da SBPC com os educadores da Rede Municipal de Guarulhos.

9h - **Circuito de Oficinas para Crianças:**

Informática - Prof. Andrea Oliva Freire Pereira

Dança - Coordenação Ted O Rei

Música - Prof. Mécia de Moraes M. Loreto

Artes Plásticas - Artista Giselle Escalante - Coordenação Antonio Valentim Lino

Teatro - Artista Luiz Gustavo Jahijah Pereira - Coordenação Sonia Silva Rusche e Jorge Spinola

Contador de Histórias - Coordenação Daniel D'Andrea

13h30 - **Apresentação Cultural** - Orquestra Experimental Pimentinhas, Maestro Vanderlei Banci

13h30 às 17h30 - **Oficina da SBPC para educadores: Ciência Hoje**

14h - **Visita à Instalação de Arte e Ciência e Circuito de Oficinas** - Projetos realizados no processo formativo da SBPC com os educadores da Rede Municipal de Guarulhos.

Circuito de Oficinas para Crianças:

Informática - Prof. Andrea Oliva Freire Pereira

Dança - Coordenação Ted O Rei

Música - Prof. Mécia de Moraes M. Loreto

Artes Plásticas - Artista Kadu Rocha - Coordenação Antonio Valentim Lino

Teatro - Artista Luiz Gustavo Jahijah Pereira - Coordenação Sonia Silva Rusche e Jorge Spinola

Contador de Histórias - Coordenação Daniel D'Andrea

20h - **Cine Debate**

Filme: Koyanizatsi - Uma Vida em Desequilíbrio - Direção: Godfrey Reggio

Mediador: Prof. Luiz T. Makino

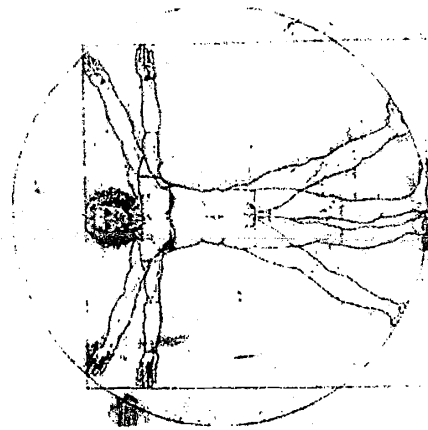
22/06/07 - Sexta-Feira

9h - **Visita das Crianças à Casa Brasil** - Apresentação e Divulgação da Ciência para a População de Guarulhos - Responsável Prof. Kátia Regina Coelho.

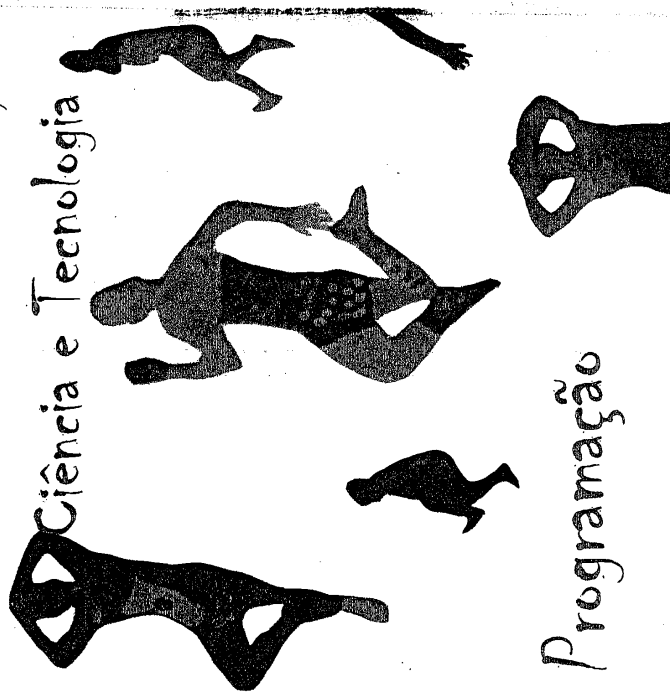
20h - **Roda de Conversa**

Tema: O Aquecimento Global

Mediador: Márcio Asifiri, Coordenador da Campanha do Greenpeace.



III Semana de Arte, Ciência e Tecnologia



Programação



19 de Outubro - Quarta-Feira

Manhã - 8h

Abertura

Apresentação do Projeto de Violinos: Educandos da Rede Municipal de Guarulhos

Coordenação do Projeto Violino nas Escolas Públicas: Maestro Márcio Demazo

Instalação de Artes, Ciências e Tecnologia

9h30

II Mostra de Teatro dos Educandos da Rede Municipal de Educação de Guarulhos
Coordenação do Projeto Processos Educativos Através do Teatro: Sônia Silva Rusche e Jorge Spinolla

Tarde - 14h30

II Mostra de Teatro dos Educandos da Rede Municipal de Educação de Guarulhos
Coordenação do Projeto Processos Educativos Através do Teatro: Sônia Silva Rusche e Jorge Spinolla

Noite - 19h30

Apresentação do EduCanção Coral dos Educadores da Rede Municipal de Guarulhos
Coordenação do Projeto Canto-Coral: Vanderlei Banci

Conferência: Formação Humana: Arte e Ciência

Conferencistas: João Francisco Duarte Júnior - Doutor em Educação, Mestre em Psicologia, Professor e Diretor Associado do Instituto de Artes da UNICAMP.

Autor de livros, dentre eles: O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível; O que é beleza; Por que arte-educação?; Fundamentos Estéticos da Educação.

Osvaldo Frota Pessoa Júnior - Pós-Doutorado em Filosofia da Física, Doutor em História e Filosofia da Ciência, Mestre em Física, Professor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, Membro do Conselho Editorial do Periódico Scientiae Studia. Autor e organizador de livros, dentre eles: Conceitos da Física Quântica e Epistemologia da Linguística: problemas e métodos.

vivências que ampliam as possibilidades expressivas e o acesso a diferentes linguagens, dife-rentes conhecimentos e diversidade de saberes. Busca-se, dessa forma, transformar a organização dos tempos e espaços escolares, contribuindo para a efetivação de uma proposta pedagógica que respeita os Tempos da Vida dos educandos e tem como foco do processo educativo o ser humano, sua trajetória, identidade e formação. A formação permanente dos educadores, pautada nos processos artísticos e expressivos, favorece o desenvolvimento da sensibilidade, das relações afetivas e do processo de humanização. Assim, a formação científica toma rumos diversificados, voltados à criatividade, sensibilidade, expressividade e busca de representação, compreensão e transformação do mundo. Neste ano, iniciamos a formação permanente de educadores para o pensamento científico com a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

Os Projetos de Arte-Educação em Guarulhos têm propiciado uma verdadeira revolução nos espaços escolares, não apenas pela qualidade das produções de educadores e educandos, mas pelo desenvolvimento da sensibilidade, do senso estético, da auto-estima, da abertura para o novo e para o belo. O direito à cultura e às artes une-se ao direito à educação e à formação científica, permitindo aos educadores compreender que a escola não tem a função apenas de desenvolver os aspectos cognitivos, mas o de promover a formação integral do ser humano.

A Semana de Arte, Ciência e Tecnologia tem como finalidade refletir a respeito dessa concepção de currículo e formação humana, promovendo a ampliação dos espaços e projetos de formação científica na Rede Municipal de Educação de Guarulhos. A programação inclui desde uma conferência sobre o tema, oficinas promovidas pela SBPC, rodas de conversa de educadores, debates de filmes e uma mostra de projetos de arte e formação científica de nossas escolas em parceria com as Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos, além de outros projetos.

Convidamos toda a Rede e sugerimos que, nesta semana, busquem desenvolver com educadores, educandos e comunidade, apresentações, debates e reflexões de projetos e experiências da escola, a fim de incentivar em todos o espírito artístico e científico, na busca permanente dessa integração para uma educação de qualidade social.

O ser humano se constitui na e pela cultura. Sempre esteve envolvido com sua produção, incluindo arte, ciência e tecnologia, desde o uso de instrumentos até a formação dos signos e da capacidade de planejar suas ações. A cultura humana se traduz na forma popular, pelas histórias orais, hábitos cotidianos, danças e rituais, músicas, artesanato, alimentos e/ou na forma da cultura letrada: a literatura, as artes-plásticas, o teatro, a filosofia, as teses científicas, entre outras manifestações artísticas e científicas. A cultura é, portanto, um patrimônio da humanidade e fundamental no processo de humanização. Nesse sentido, por pertencer à humanidade, constitui-se também como direito inalienável de todas as pessoas, pois representa a sustentação de todos os processos formativos da sociedade. Somos seres de cultura, produtos e produtores dela. Sendo assim, há que se garantir para todos a oportunidade de acesso às experiências culturais desenvolvidas pela Humanidade, promovendo a expressividade nas diversas linguagens e a ampliação das reflexões teóricas, práticas, éticas e estéticas da gênese do conhecimento.

Arte e Ciência são dois aspectos indissociáveis da cultura. A formação do pensamento científico da humanidade está intrinsecamente relacionado à criatividade artística e à busca constante de representação, resignificação e compreensão do mundo, enfim, aos processos de simbolização e comunicação das experiências humanas.

Hoje, arte e ciência são dois campos distintos na construção do conhecimento, todavia têm uma origem comum e uma história de interseções, aproximações e separações que constituem um movimento dialético de formação do ser humano integral. Razão e emoção não estão separados nesse processo, compõem uma unidade em contínuo desenvolvimento. Uma questão ética e que também é um problema estético e que precisa ser enfrentado no âmbito da formação humana, pode ser expressa na seguinte pergunta: Quem produz, tecnologia e às artes? Este problema é central quando discutimos a educação das classes populares.

A inserção dos Projetos de Arte e da reflexão a respeito da formação científica na proposta curricular das escolas municipais de Guarulhos tem a finalidade de promover o desenvolvimento pleno das diversas potencialidades e dimensões humanas de nossos educandos, propiciando oportunidades de experiências e

17 - Encerramento - Língua Espanhola

Apresentação dos alunos da Escola Municipal Izolinda Alves David, projeto de Língua Espanhola

Coordenação das professoras: Ana Cláudia Batistela de Sá, Celeste Ap^a Testone, Diretora: Lucia Helena Palazzin Machado.

Revoada de balões de gás verde e amarelo

(Chaminé da Fábrica Adamastor)

Horário: 12 horas.

Patrocínio: Faculdades Integradas Torricelli-Guarulhos- S.P.

EXPOSIÇÃO - Local Centro Municipal Adamastor -

10/06/06 9 às 13h.

- Mostra de Trabalhos e Atividades referentes a América Latina na Copa do mundo, contando a história de 15 países latinos-americanos contendo: bandeira, história, sua participação na copa e personalidades.

COMISSÃO ORGANIZADORA DA V FESTA DAS NAÇÕES

COORDENAÇÃO GERAL:

Ernesto Shun Iiti Motooka (D.O.E.P.)
Judite Ferrato Bertocci (Núcleo de Supervisão)
Fabíola Moreira da Costa (Programa de Formação Permanente)
Sonia Rusche (Processo Educativo Através do Teatro)
Océlio Alves Victor (Artes Plásticas)
Fábio Fozar (Artes Plásticas)
Nery Nice Osmondes Travassos (Núcleo de Educação Fundamental)
Lucília Ribeiro de Souza (Núcleo de Educação Infantil)
Rita Cassia Silva de Araujo (Núcleo de EJA)
Júlia Luisa dos Santos (D.A.S.E.)
Claudete Spera Martins (D.M.P.E.)

FORMADORES DOS PROJETOS

Ana Amélia Pereira Moraes (Francês)
Antonio Roberto Cardoso dos Santos (LIBRAS)
Antonio Valentin de O. Lino (Projeto-Artes Plásticas)
Cleomar Rohlen (Inglês)
André Luis Yamaguti (Italiano)
Itatiana Dias de Oliveira (Espanhol)
Jorge Spinola (Teatro)
Patrícia Villarino de Lima (Inglês)
Pedro Santos do Carmo - Ted o Rei (Danças Brasileiras)
Pilar Velasco Rodrigues Pereira (Espanhol)
Silvana de Paula (Italiano)
Sonia Maria da Silva Fuhmann (Francês)

Os projetos de Arte-Educação promovidos pela Secretaria de Educação de Guarulhos para as Escolas Municipais, têm como objetivo principal propiciar o desenvolvimento integral de todas as crianças que estudam em nossa Rede.

Todos esses projetos têm como finalidade a formação permanente de todos os profissionais da Educação da Rede, além de intervir diretamente na prática educativa no interior das escolas. O fundamento metodológico de cada um dos projetos implica em desenvolver atividades com grupos de educadores, que por sua vez as desenvolverão nas escolas em parceria com os outros educadores, a fim de incorporar os diferentes olhares e abordagens de cada projeto.

A aprendizagem de línguas estrangeiras contribui para o desenvolvimento da linguagem e o conhecimento de outras sociedades e culturas. Acrescenta-se a isso que o município de

Guarulhos acolhe o maior e mais importante aeroporto do país, gerando demandas específicas para trabalhadores que dominam línguas estrangeiras. Pensando nisso, foram implantados cursos de Língua e Cultura Italiana, Língua e Cultura Espanhola, Língua e Cultura Inglesa, Língua e Cultura Francesa para os educadores da rede municipal de ensino, aos

quais cabe socializar esse conhecimento com os educandos.

A Festa das Nações é uma ação decorrente da inserção dos Projetos de Línguas na Rede Municipal de Guarulhos, visando a integração da riqueza e da diversidade destas culturas.



Boa escola para nossa cidade

Apoio cultural



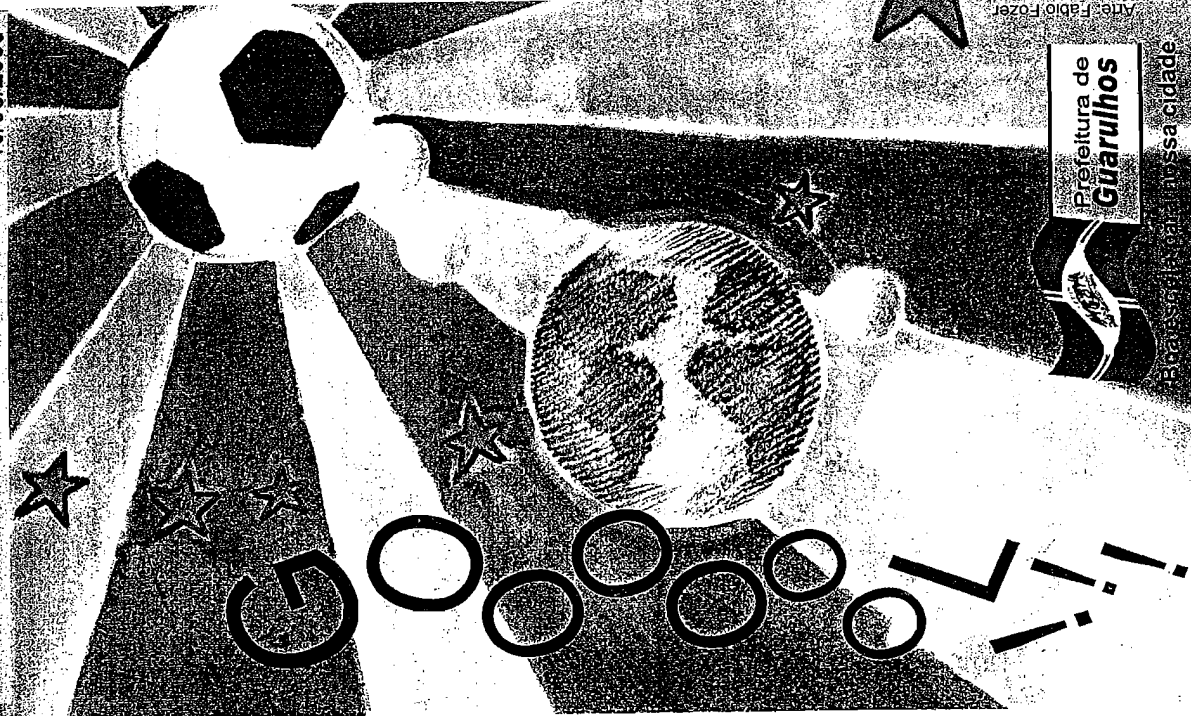
www.familiajm.com.br



ENSINO SUPERIOR PARA A VIDA

V FESTA DAS NAÇÕES

10/06/2006



Prefeitura de Guarulhos

Boa escola para nossa cidade

A COPA do MUNDO contribui com o desenvolvimento da cultura mundial. Além de obter informações sobre o maior evento esportivo do mundo, amplia os saberes relacionados aos países envolvidos. É a paixão pelo esporte andando de mãos dadas com a cultura.



Boa escola para nossa cidade

Prefeito Municipal de Guarulhos
Elói Pietá

Vice-Prefeita e Secretária de Educação:
Profª Eneide Maria Moreira de Lima

Secretária Adjunta de Educação:
Profª Dra. Heloísa de Faria Cruz

Diretora do Departamento de Orientações Educacionais e
Pedagógicas
Profª Lindabel Delgado Cardoso

Diretora do Departamento de Alimentação Escolar/
Suprimentos e Administração
Profª Neide Marcondes Garcia

Diretor do Departamento de Compras/Gestão Orçamentária/
Manutenção das Escolas
Arquiteto Plínio Soares dos Santos

Diretor do Departamento de Ensino Escolar
Prof. Marco Antônio Arroyo Valdebenito

Fotografias:
Vera Jursys - II Semana de Contar Histórias - 2004

Arte-final:
Iesus Silveira

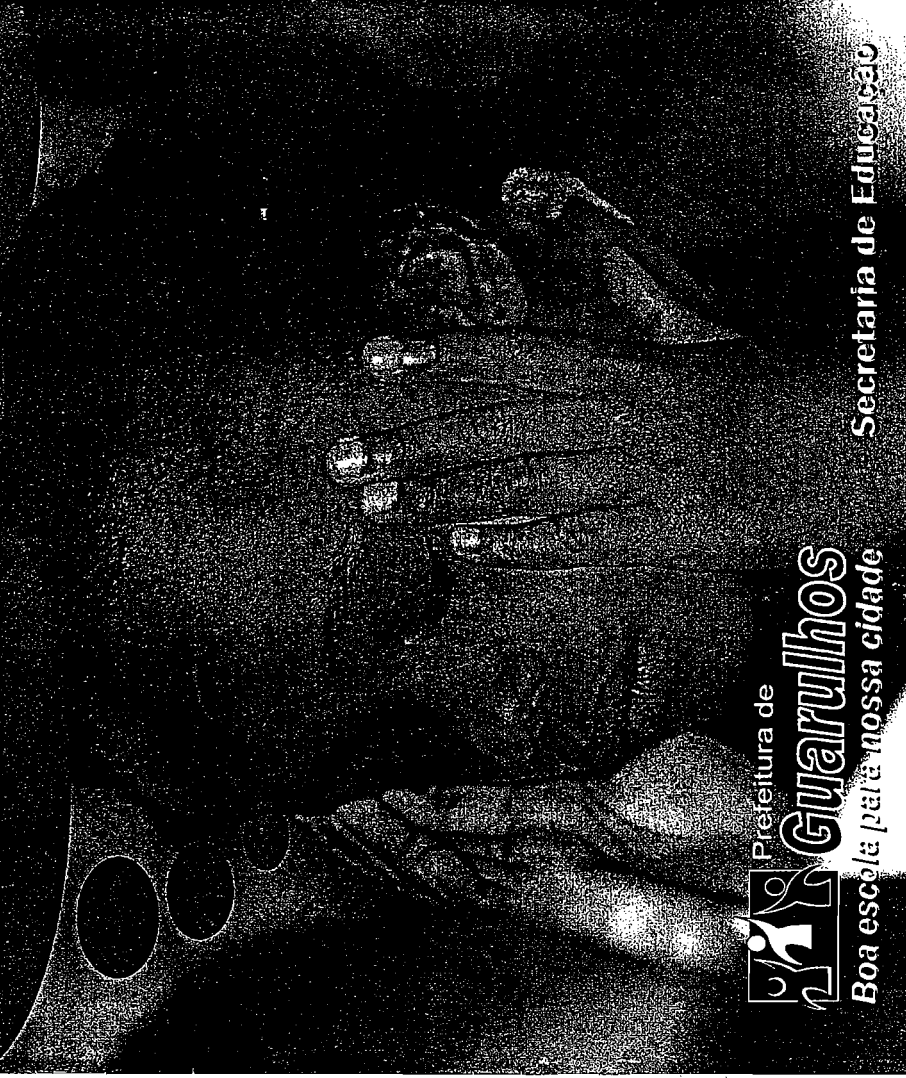
Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos
Rua Abílio Ramos, 122 - Macedo - CEP 07113-090 - Tel.: 6475-7300
Departamento de Orientações Pedagógicas e Educacionais - SME
Av. Monteiro Lobato, 690 - Macedo - 2º andar - CEP 07190-970 - Tel.: 6472-5400

III Semana de Contar HISTÓRIAS

da Rede Municipal de Educação de Guarulhos

Tradição Oral: A Palavra Contada

De 5 a 9 de abril de 2005



Prefeitura de
Guarulhos
Boa escola para nossa cidade

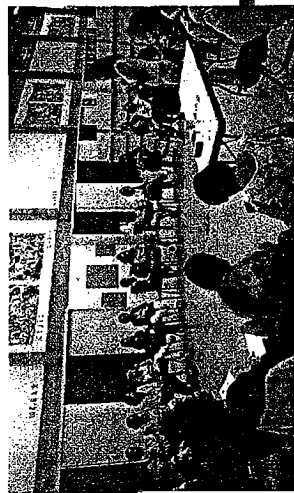
Secretaria de Educação

Apresentação

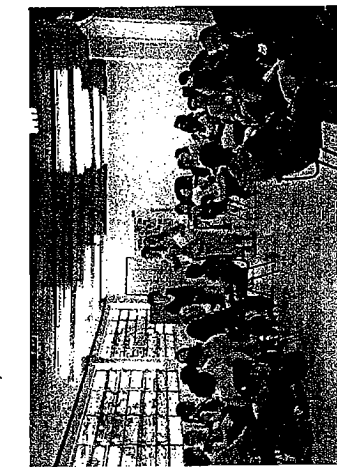
A III Semana de Contar Histórias da Rede Municipal de Educação no município afirma a importância emocional, cultural e cognitiva de narrar e de ouvir contos. É vital ressaltar que o projeto "Contador de Histórias" atribui importância não apenas aos educadores e sim a educandos, funcionários e à comunidade como um todo, porque contar histórias, desde seus primórdios, foi um ato coletivo compartilhado por todos os seres humanos, em que a tribo ou grupo social se reunia em torno de uma fogueira para escutar relatos, ora sagrados, ora profanos, na busca de desvendar mistérios, mostrar o sentido transcendente da vida, estimular os valores humanos e consolidar, na memória, a manutenção dos feitos e lutas daquele povo.

Quando iniciamos o projeto "Contador de Histórias" em 2002, não tínhamos a dimensão clara de todos os desdobramentos que seriam gerados durante estes quase três anos de trabalho incessante.

Começamos com algumas oficinas sobre o tema e narrativas nas escolas articuladas a várias ações simultâneas na Rede. Este empenho visa, sobretudo, formar grupos de contadores de histórias espalhados pelos diversos espaços da cidade. Para tanto, queremos que cada sala de cada escola



ou de cada Espaço Educacional promova rodas de contadores durante a semana e, continuamente, durante o ano todo. O município de Guarulhos, com características de moderna metrópole urbana, possui uma secular herança caipira, renovada nas últimas décadas pelo fluxo migratório de estados vizinhos e, principalmente, pela chegada de novos moradores do nordeste. Estes importantes grupos humanos possuem um rico acervo de histórias de tradi-



ção oral das quais nossos educadores podem enriquecer suas práticas supondo uma atitude de educador-pesquisador, de espírito aberto, disposto a nutrir-se do conhecimento das crianças, de suas famílias e da comunidade como um todo. Isto, evidentemente, requer uma posição de diálogo, carinho e receptividade para com nossos educandos por alegorias, metáforas, ensinamentos, críticas e irreverências contidas nas narrativas; tudo em prol de oportunizar o conhecimento contido na grandeza da oralidade de nosso povo.

A partir deste ano, estamos tematizando as Semanas de Contar histórias como forma de aprofundar e explorar as múltiplas possibilidades de cada tema, integrando, sempre que possível, o projeto "Contador de História" aos demais projetos de arte, línguas e temáticos.

O 2005 será o ano da "Tradição oral A palavra contada", por ser justamente o "conto de boca" (como chamam as crianças), a forma inicial e eterna de narrar. O contar histórias, por estar enraizado na mais genuína tradição oral brasileira, compõe uma série de ações complexas e inovadoras, inerentes ao ato de contar que as relacionam com os demais projetos de arte, línguas e temáticos.

Contar histórias mobiliza além de um código lingüístico próximo ao da literatura, uma atitude corporal cinestésica comum a do teatro; além de compor-se de uma visão espacial ou prosaica comum à dança, e de um cuidado com a entonação, com o registro e com a emissão de voz semelhantes ao que acontece no canto. Talvez a chave para entender o fascínio que homens, mulheres e crianças sentem ao ouvir um narrador de histórias seja o caráter mágico da interpretação que envolve quase sempre gestualidade peculiar, linguagem corporal apropriada e expressão facial. Muitas vezes a palavra envolvida desses toques tem conotação de verdade revelada, profecia e/ou confissão, por isso somos levados pela mão do infinito imaginário popular para descansar e sonhar nos braços de uma boa história. Desejamos que esta III Semana de Contar Histórias provoque, nas escolas e espaços educacionais de Guarulhos, um fervilhar de rodas e que nossos melhores e mais originais narradores apareçam com força total pois é disto que precisamos. Afinal quem conta histórias aumenta vários pontos, passa experiências de vida e cicatriza várias feridas.



Orientações para participação

- ESTARÃO ABERTAS AS INSCRIÇÕES PARA A III SEMANA DO CONTAR, NOS DIAS 18, 19 e 21 DE MARÇO, NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ADAMASTOR
- TODOS OS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL ESTÃO CONVIDADOS E DEVEM INSCREVER-SE FORA DO HORÁRIO DE TRABALHO.
- PARA PALESTRA DE ABERTURA, BEM COMO PARA AS OFICINAS, CADA ESCOLA DEVERÁ ENVIAR UM REPRESENTANTE DA EQUIPE POR PERÍODO, FICANDO A CARGO DOS GESTORES A INSCRIÇÃO DESSES EDUCADORES.
- PARA PALESTRA DE ABERTURA, TODOS OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS ESTÃO CONVOCADOS.
- PARA MOSTRA DE FILMES, CADA ESCOLA PODERÁ INSCREVER QUATRO PESSOAS PARA CADA SESSÃO, SENDO QUE ESTE ESPAÇO SE DESTINA, ESPECIALMENTE, AOS PAIS DOS EDUCANDOS OU FUNCIONÁRIOS NÃO-DOCENTES.

Programação

ABERTURA DA III SEMANA DE

CONTAR HISTÓRIAS

Dia 5 de Abril, terça-feira, das 19h às 22h.

Local: Teatro do Centro Municipal de Educação Adamastor.

Apresentação Cultural:

“**Concantando a História**”, com a participação dos educandos da Escola Municipal Jardim City.



III Semana de Contar Histórias

Palestra: A importância da cultura popular na escola

Convergência entre literatura infantil e conto popular.

Ricardo Azevedo - Escritor, ilustrador, autor de mais de cem livros entre eles “Armazém do Folclore” e pesquisador na área de cultura popular.

Oficinas

Síntese: Desenvolver com os educadores, práticas que exercitem possibilidades de interpretação no ato de Contar Histórias, realçando sua influência e interação com a criança, durante narrativa.

Para quem: Educadores da Rede - 40 vagas.
Terça-feira, 05/04, 14h às 17h. Auditório 2A - Centro Municipal de Educação Adamastor - Av. Monteiro Lobato, 690, Macedo.

3 - A POESIA SONORA E A NARRATIVA EM VERSOS

Coordenação: Cesar Magalhães Borges Escritor e Professor Universitário.

Síntese: Resgate da oralidade da poesia, de seus recursos rítmicos e da melodia da palavra para possibilitar contar histórias por meio da linguagem poética.

Para quem: Educadores da Rede - 30 vagas.
Quarta-feira, 06/04, 9h às 12h - Sala 1 Centro Municipal de Educação Adamastor Av. Monteiro Lobato, 690, Macedo.

1- O CONTO PARA BRINCAR

Coordenação: Jorge Spínola - Diretor de teatro e assistente do projeto de processos educativos através do teatro da Rede Municipal de Guarulhos.

Síntese: Trabalhar o conto e suas possibilidades de transformação para a brincadeira.

Para quem: Educadores da Educação Infantil - 40 vagas.

Terça-feira, 05/04, 9h às 12h - 30 vagas - Auditório 2A - Centro Municipal de Educação Adamastor - Av. Monteiro Lobato, 690

2- IMPORTÂNCIA DA “INTERPREPARAÇÃO” PARA CONTAR HISTÓRIAS.

Coordenação: Cristiane Suzana Rodrigues Psicóloga e Contadora de Histórias - Atua no Centro Municipal de Incentivo à Leitura Luís de Camões

4 - TRADIÇÃO ORAL EM ARTE-EDUCAÇÃO

Coordenação: Nadia Elias Semaan, Raquel da Silva Basto, Lucielma Moraes Fernandes e Marilene da Cruz Costa (PAPs) Professoras de Acompanhamento dos Projetos de Arte-educação.

Síntese: Articular as especificidades dos projetos de arte-educação, línguas e temáticas pelo texto oral, possibilitando novas práticas educativas no currículo.

Para quem: Educadores da Rede - 40 vagas.
Quarta-feira, 06/04, 15h às 18h - Auditório 3A - Centro Municipal de Educação Adamastor Av. Monteiro Lobato, 690, Macedo.

5 - REFLETINDO AS DIFERENÇAS

Coordenação: Educadores do Núcleo de Inclusão da Rede Municipal de Educação de Guarulhos.

Síntese: Discutir as diferenças enquanto realidade em sala de aula, enriquecendo a prática pedagógica.

Para quem: Educadores da Rede - 35 vagas.
Quarta-feira, 06/04, 19h às 21h30m - Centro de Incentivo à Leitura Luís de Camões.

Praça Luís de Camões, s/n°.

6 - SACI: DO SÍTIO DO PICA-PAU

AMARELO AO SÍTIO DA INTERNET

Coordenação: Daniel D'Andréa - Coordenador do Projeto “Contador de Histórias”, Pesquisador de Narrativa oral e Arte-educador.

Síntese: De Mito indígena a “site” na Internet, o Saci demonstra que “veio para ficar”. Esta oficina pretende demonstrar a evolução deste consagrado personagem e de suas mágicas histórias, possibilitando inovadoras técnicas de trabalho nas diferentes faixas etárias.

Para quem: Educadores da Rede - 40 vagas.
Quarta-feira, 06/04, 19h às 21h30m Auditório 3A - Centro Municipal de Educação Adamastor Av. Monteiro Lobato, 690, Macedo.

7 - CORPO E VOZ NA FORMAÇÃO DO CONTADOR

Coordenação: Elaine Melo - Atriz e Contadora de Histórias.

Síntese: trabalhar a importância do alinhamento entre o corpo, as memórias e a voz do contador em serviço da construção narrativa.

Para quem: Educadores da Rede

Quinta-feira, 07/04, 14h às 17h, - 30 vagas - Sala 1 Centro Municipal de Educação Adamastor Av. Monteiro Lobato, 690, Macedo. **Requisito:** Roupas confortáveis.

8 - AS CINDERELAS NA TRADIÇÃO BAIANA

Coordenação: Edil Silva Costa - Professora da Universidade Estadual da Bahia.

Síntese: Este mini curso visa trabalhar com versões populares dos contos de fadas europeus e as variações na tradição oral baiana e suas possibilidades.

Para quem: Educadores da Rede - 50 vagas.
Quinta-feira, 07/04, 17h às 19h Centro Educacional dos Pimentas - Estrada Caminho Velho, 333, Jardim Nova Cidade.

9 - TRABALHANDO COM PARLENHAS E BRINCADEIRAS DE RODA

Coordenadora: Dalva da Silva - Pesquisadora de cultura popular.

Síntese: Desenvolver, com os educadores, as brincadeiras e os jogos populares focalizando o folclore infantil.

Para quem: Educadores da Rede - 40 vagas.
Quinta-feira, 07/04, 16h às 19h - Auditório 1B Centro Municipal de Educação Adamastor Av. Monteiro Lobato, 690, Macedo



Oficinas

10 - CORPO, PALAVRA E CANTIGA

Coordenação: Sonia Rusche (Coordenadora do projeto de processos educativos através do teatro da Rede Municipal de Guarulhos) e Daniel D'Andrea (Coordenador do Projeto "Contador de Histórias").

Síntese: Trabalhar a importância do toque corporal, das músicas e das brincadeiras de tradição oral como alimento afetivo e emocional da primeira infância.

Para quem: Educadores da Rede - 40 vagas.

Quinta-feira, 07/04, 19h às 21h Auditório 3B - Centro Municipal de Educação Adamastor - Av. Monteiro Lobato, 690, Macedo.

11 - CONTAR HISTÓRIAS:

UMA ARTE SEM SEGREDOS

Coordenação: Felipe Cabral - Contador de Histórias

Síntese: desenvolver, com os educadores, novas experiências e sutilezas da prática de Contar Histórias para as diferentes faixas etárias.

Para quem: Educadores da Educação infantil - 30 vagas.

Quinta-feira, 07/04, 19h às 22h - Biblioteca do professor - Av. Monteiro Lobato, 690, Macedo - Telefone 6472 5400.

12 - FORESTY GAMP - O CONTADOR DE HISTÓRIAS

Coordenação: Rildo Francisco Rocha - Psicólogo pela USP e educador do Núcleo de Educação Inclusiva.

Síntese: Refletir sobre o personagem central do filme "Foresty Gamp - O Contador de Histórias" por uma ótica diferenciada, enfocando o lugar social do indivíduo Diferente, na nossa sociedade.

Para quem: Educadores da Rede - 100 vagas. - **Sexta-feira, 08/04, 9h às 12h** CineClube - Centro Municipal de Educação Adamastor - Av. Monteiro Lobato, 690.

13 - CULTURA É MEMÓRIA: A TRADIÇÃO E A TRANSMISSÃO ORAL

Coordenação: Jerusa Pires Ferreira - Professora do ECA USP e do Programa de Comunicação e Semiótica da PUC de São Paulo, onde coordena o Centro de Estudos da Oralidade.

Síntese: Desenvolver a importância da tradição oral, tendo como foco a compreensão da voz viva e a performance na transmissão da cultura.

Para quem: Educadores da Rede - 60 vagas. - **Sexta-feira, 08/04, 14h às 17h** - Auditório 1A - Centro Municipal de Educação Adamastor - Av. Monteiro Lobato, 690.

14 - TRADIÇÕES ORAIS AFRO-BRASILEIRAS

Coordenação: Maria Antonieta Antonacci Professora da PUC, Pesquisadora do CNPQ e Consultora do Museu Afro-Brasileiro.

Síntese: Propiciar o acesso à compreensão das culturas e tradições Afro-Brasileiras enfatizando o circuito cultural entre a África e as Américas como forma de subsidiar a discussão dos temas étnico-raciais.

Para quem: Educadores da Rede - 50 vagas. - **Sexta-feira, 08/04, 17h às 19h30m** - Auditório 2B - Centro Municipal de Educação Adamastor - Av. Monteiro Lobato, 690, Macedo.

15 - RACCONTI IN ITALIANO - CONTOS EM ITALIANO

Coordenação: Judite Ferrato Bertocci (Coordenadora do Núcleo de Supervisão e do Projeto de Língua Italiana) e Nery Nice Osmondes Travassos (PAP e Monitora do Projeto de Língua Italiana).



Síntese: Desenvolver, pelos contos universais e regionais de Língua Italiana, novas possibilidades de trabalho em língua estrangeira.

Para quem: Educadores da Rede e Comunidade - 40 vagas.

Sexta-feira, 08/04, 19h às 21:30h - Auditório 2A - Centro Municipal de Educação Adamastor - Av. Monteiro Lobato, 690.

16 - CORPO, PALAVRA E CANTIGA

Coordenação: Sonia Rusche (Coordenadora do projeto de processos educativos através do teatro da Rede Municipal de Guarulhos) e Daniel D'Andrea (Coordenador do Projeto "Contador de Histórias").

Síntese: Trabalhar a importância do toque corporal, das músicas e das brincadeiras de tradição oral como alimento afetivo e emocional.

Para quem: Educadores da Educação Infantil - 40 vagas.

Sábado, 09/04, 9h às 11h - Parque Júlio Fracalanza

17 - OBJETOS AFETIVOS COMO FACILITADORES DA ORALIDADE

Coordenação: Lina Rosa - Jornalista, educadora e colaboradora do Instituto Paulo Freire.

Síntese: Facilitar a interação entre educandos e educadores, valorizando as histórias de vida a partir dos objetos afetivos.

Para quem: Educadores da Rede - 30 vagas. - **Sábado, 09/04, 9h às 12h** Parque Júlio Fracalanza

Requisito: Os participantes deverão levar um objeto ou uma lembrança muito significativas

18 - PEDRO MALASARTES: AS ARTES, MALÍCIAS E DELÍCIAS DE UM PERSONAGEM BRASILEIRO.

Coordenação: Ruth Guimarães - Pesquisadora de Folclore, docente e escritora.

Síntese: Pedro Malasartes: um dos mais populares personagens das histórias de tradição oral fornece um amplo leque de temas e uma multiplicidade de opções para trabalhar humor, valores e raízes culturais.

Para quem: Educadores da Rede - 60 vagas. - **Sábado, 09/04, 13:30h às 17h** Auditório 3A - Centro Municipal de Educação Adamastor - Av. Monteiro Lobato, 690, Macedo.

19 - RODA DE CONTADORES DE HISTÓRIAS

Coordenação: Daniel D'Andrea - Coordenador do Projeto Contador de Histórias, pesquisador de cultura popular e Arte-educador.

Síntese: Compartilhar, de maneira descontraída, contos, causos, lendas, etc, para ressaltar a importância dos diferentes estilos orais de contar histórias e, além disso, resgatar, alegremente, um antigo costume: o ato de se reunir para contar e ouvir histórias. Nesse excepcional encontro, participarão educadores, educandos e contadores de diferentes regiões.

Para quem: qualquer pessoa, de qualquer idade, disposta a ouvir ou a contar uma história - 80 vagas.

Requisito: Ouvido atento, coração aberto e sensibilidade.

Sábado, 09/04, 16h às 19h - Auditório 3B Centro Municipal de Educação Adamastor - Av. Monteiro Lobato, 690, Macedo.



Mostra de Filmes para Comunidade

Local: Cineclube - Centro Municipal de Educação Adamastor Av. Monteiro Lobato, 690

Filme 1: Narradores de Javé

Quarta-feira, 06/04, das 15h às 18h.

Filme 2: Narradores de Javé

Quarta-feira, 06/04, das 19h às 22h.

Filme 3: Peixe Grande

Quinta-feira, 07/04, das 15h às 18h.

Filme 4: Peixe Grande

Quinta-feira, 07/04, das 19h às 22h.

Sinopse do filme: NARRADORES DE JAVÉ

Somente uma ameaça à própria existência pode mudar a rotina dos habitantes do pequeno vilarejo de Javé. É aí que eles se deparam com o anúncio de que a cidade pode desaparecer sob as águas de uma enorme usina hidrelétrica. Em resposta à notícia devastadora, a comunidade adota uma ousada estratégia: decide preparar um documento, contando todos os grandes acontecimentos heróicos de sua história, para que Javé possa escapar da destruição. Como a maioria dos moradores são analfabetos, a primeira tarefa é encontrar alguém que possa escrever as histórias

Ficha Técnica

Título Original: Narradores de Javé

Gênero: Drama

Tempo de Duração: 100 minutos

Ano de Lançamento (Brasil): 2003

Estúdio: Bananeira Filmes/Gullane Filmes/

Laterit Productions

Distribuição: Riofilme

Direção: Eliane Caffé

Roteiro: Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé

Produção: Vânia Catani

Música: DJ Dolores e Orquestra Santa Massa

Fotografia: Hugo Kovensky

Direção de Arte: Carla Caffé

Edição: Daniel Rezende

Sinopse do filme: PEIXE GRANDE

Ed Bloom (Albert Finney) é um grande contador de histórias. Quando jovem, Ed saiu de sua pequena cidade-natal, no Alabama, para realizar uma volta ao mundo. A diversão predileta de Ed, já velho, é contar sobre as aventuras que viveu neste período, mesclando realidade com fantasia. As histórias fascina todos os que as ouvem, com exceção de Will (Billy Crudup), filho de Ed. Até que Sandra (Jessica Lange), mãe de Will, tenta aproximar pai e filho, o que az com que Ed, enfim, tenha que separar a ficção da realidade de suas histórias.

Ficha Técnica

Título Original: Big Fish

Gênero: Comédia

Tempo de Duração: 125 minutos

Ano de Lançamento (EUA): 2003

Site Oficial: www.sonypictures.com/movies/bigfish/index.html

Estúdio: Columbia Pictures Corporation / The

Zanuck Company / Jinks/Cohen Company

Distribuição: Columbia Pictures / Sony Pictures

Entertainment

Direção: Tim Burton - Roteiro: John August, baseado em livro de Daniel Wallace

Produção: Bruce Cohen e Dan Jinks

Música: Danny Elfman

Fotografia: Philippe Rousselot

Desenho de Produção: Dennis Gassner

Direção de Arte: Roy Barnes, Robert Fechtman,

Jack Johnston e Richard L. Johnston

Figurino: Colleen Atwood

Edição: Chris Lebonzon

Efeitos Especiais: Sony Pictures Imageworks /

Stan Winston Studio / The Moving Picture

Company

Sugestões

para III Semana de Contar História nas escolas, núcleos e outros espaços do município que participam desta proposta

1° - Desejamos que as atividades desenvolvidas sejam focalizadas no ato de contar e nas rodas de contadores. Para tanto, gostaríamos de enfatizar que, caso sejam utilizados outros recursos como livros, fantoches, teatralização, etc, a temática central deverá estar relacionada ao tema da semana: Tradição oral - a palavra contada.

2° - Como introdução às histórias, seria importante "abrir espaços de conversa", para "criar o clima" apropriado. Neste intento os participantes comentam e se questionam, reciprocamente, sobre o(s) contador(es) marcante(s) que passaram por suas vidas. Ex.: Quem era(m)?, o jeito, o local, o traço especial, as mensagens que deixaram, etc.

3° - Estimular a participação dos contadores mirins (infantil e fundamental) nas próprias salas e, em rodízio, pelas demais salas da unidade escolar.

4° - Nas salas da EJA e do MOVA poderão ser realizadas rodas de contadores, protagonizadas pelos educandos. E os educadores, ao observarem os contadores mais originais, podem registrar as narrativas mais interessantes.

5° - Convidar outros funcionários da escola (cozinheiras, os Apoios da Proguaru, os controladores de acesso, formadores, etc) para participar contando as histórias de seu repertório de tradição oral, sendo também bem-vindas histórias de vida, anedotas, aventuras, etc.

6° - Dedicar um dia especialmente voltado aos pais, avós, tios, tias, padrinhos, madrinhas, etc, para que contem histórias significativas de sua terra natal, buscando sempre diferentes versões, histórias cantadas, cantigas e brincadeiras relacionadas.

7° - Abrir a escola para que moradores antigos da comunidade narrem a nossas crianças e adultos, relatos sobre a formação, desenvolvimento e transformação do bairro em que vivem.

8° - Promover Rodas de Contar Histórias com a duração de 60 minutos, nos seguintes espaços: Gabinete da Secretaria de Educação e seus Departamentos: DAE, DRAE, DEE e DOEP, Núcleos: (Educação Fundamental, Infantil, EJA, Inclusão, Supervisão, NAE, NAAD, POJ, EDUCRIANÇA, MOVA), Bibliotecas e Centros de Incentivo à Leitura (Camões, Pimentas, CAIC), Parque Júlio Fracalanza e Centro Municipal de Educação Adamastor.

9° - Na abertura das atividades da III Semana do Contar, sugerimos a leitura da Declaração dos Direitos das Crianças de Guarulhos aos Livros e às Histórias, descrita a seguir:

Declaração dos direitos das crianças de Guarulhos aos livros e às histórias

- 1** Toda criança moradora ou em trânsito no município de Guarulhos, sem fazer diferenças de cor, língua, idade, religião e outras, tem direito a escutar as mais lindas histórias de tradição oral dos povos do mundo, em especial as do continente americano e das diversas regiões de nosso país.
- 2** Toda criança tem direito a pedir aos adultos a narrativa de contos a qualquer hora do dia, sem desculpas de não saber contar ou eles estarem muito ocupados, mesmo que seja pedido o mesmo conto sempre e reclamar se não for contado do mesmo jeito, sendo permitido adormecer ou ficar desperto sonhando durante a narrativa.
- 3** Todas as crianças do Município têm direito a ouvir contos narrados por avós, tios, vizinhos, faxineiras, merendeiras, guardas, diretoras, agentes de desenvolvimento infantil, professores, arte-educadores, bibliotecárias...
- 4** Uma vez por semana, meninas e meninos terão direito a que os pais desliguem a televisão e outros aparelhos para lhes contar aquelas belas lendas e causos que ouviram na infância e também lhes recuperar as brincadeiras da meninice e construir-lhes pipas e bonecas de pano, entre outros brinquedos e brincadeiras.
- 5** Toda criança do Município tem direito a que lhes sejam contadas ou lidas as histórias dos livros recentemente adquiridos, seja de pano ou apenas de figuras, com muitas ilustrações, letras e palavras novas, além de poderem manusear, ler em dupla, de trás para frente, ler um pouquinho e passar para outra história, ver só as ilustrações e, ainda, levar nos finais-de-semana livros emprestados para sua casa para curtir e valorizar livros e a leitura em família.

- 6** Toda criança guarulhense tem direito à memória e histórias do próprio município, das aldeias e tradições orais de nossos indígenas, da cultura e festas de nossos povos negros, da participação e presença da mulher e da criança na construção da história guarulhense, todavia, deverá saber narrativas do ouro de Lavras, da fazenda Candinha, das boiadas na Juscelino Kubitschek, das quintas de videira, próximas à Rodovia Fernão Dias, do trenzinho da Cantareira, da carpição de Bonsucesso, da construção da Via Dutra, da fábrica de pólvora nos Pimentas, da Fazenda Una nos terrenos do atual Aeroporto, de todos os caminhos velhos de tropeiros que são as atuais avenidas, dos veados e jaguatiricas da Cantareira, das lutas por melhorias dos bairros, dos grupos musicais e artistas de Guarulhos e das inúmeras histórias que, como experiências de vida, não devem se perder.
- 7** Toda criança de Guarulhos tem direito a inventar suas próprias histórias, criar novos finais nas velhas histórias, promover o casamento de Cinderela com Pedro Malasartes, de criar um correio eletrônico entre Chapeuzinho e o Pequeno Príncipe ou uma conversa via celular entre o Saci-Pererê e a Loira do Banheiro e dar uma bolsa de estudos Cigarra para os cursos de Canto-Coral-Cênico, Danças Brasileiras ou outros, assim como montar seus próprios livros com direito à edição artesanal e tarde de autógrafos.
- 8** Participar da Semana Guarulhense do Contar Histórias em que todo o mundo deverá contar histórias e, também, da Semana Guarulhense de Valorização do Livro e da Leitura.

Porque contar é um ato de amor e resistência cultural!

